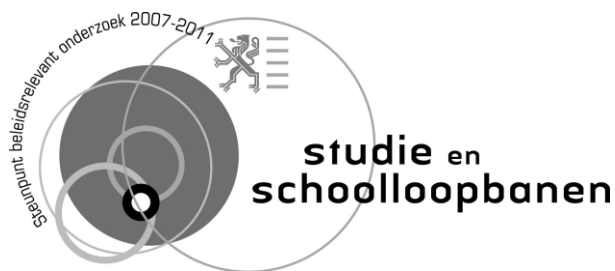




‘Implementatie van de eerste cyclus van het Gelijke Onderwijskansenbeleid op school- en klasniveau in het Vlaamse basisonderwijs: een kwalitatief onderzoek’

Goedroen Juchtmans & Ides Nicaise (projectleiding)

Onderzoek gefinancierd door de Vlaamse Regering in het kader van het programma ‘Steunpunten voor Beleidsrelevant Onderzoek’



‘Implementatie van de eerste cyclus van het Gelijke Onderwijskansenbeleid op school- en klasniveau in het Vlaamse basisonderwijs: een kwalitatief onderzoek’

Goedroen Juchtmans & Ides Nicaise (projectleiding)

Promotor(en): I. Nicaise, B. De Fraine, P. Ghesquière, R. Janssen, F. Laevers,
P. Onghena, R. Rymenans, M. Valcke, J. Van Damme,
P. Van Petegem, L. Verschaffel & K. Verschueren

Onderzoek in opdracht van de Vlaamse minister van Onderwijs en Vorming, in het kader van het programma ‘Steunpunten voor Beleidsrelevant Onderzoek’

SSL-rapport nr. SSL/OD1/2010.27
datum oplevering eerste versie: 15 augustus 2010
datum publicatie: 25 januari 2011

Voor meer informatie over deze publicatie:

Steunpunt SSL, onderzoeksdomein 'Studie- en schoolloopbanen van leerlingen en studenten'

Auteurs: Goedroen Juchtmans & Ides Nicaise (projectleiding)

adres: Parkstraat 47 (PB 5300), 3000 LEUVEN

tel.: +32 16 32 31 36

fax: +32 16 32 33 44

e-mail: goedroen.juchtmans@hiva.kuleuven.be

website: <http://www.steunpuntloopbanen.be>

Copyright (2010) Steunpunt SSL
p/a Parkstraat 47, 3000 Leuven

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt zonder uitdrukkelijk te verwijzen naar de bron.

No part of this material may be made public without an explicit reference to the source.

De verantwoordelijkheid voor dit rapport berust volledig bij de auteurs en vertolkt niet noodzakelijk de officiële visie van de Vlaamse Overheid.

INHOUD

Voorwoord

1.	Inleiding	2
1.1	De onderzoeksvraag	2
1.2	Dataverzameling en beperkingen materiaal	4
1.3	Typering van de onderzochte scholen	5
2.	Het GOK-decreet door de scholen gewikt en gewogen	9
2.1	Meer of minder autonomie voor de scholen in het implementatieproces?	10
2.2	Pleidooi voor een GOK-beleid dat vertrekt vanuit de leerling met leerproblemen	12
2.3	Besluit verhouding overheid – scholen	14
3.	Het beleidsvoerend vermogen van de scholen: het GOK-beleid op school	17
3.1	GOK-beleid op school: vooral gericht op ‘preventie en remediëring’ en een zaak van het GOK-team	17
3.1.1	Keuze thema’s	17
3.1.2	Formele betrokkenheid van de leerkrachten in GOK-beleid van de school	21
3.2	Niveaus: GOK-leerkracht als leerlingbegeleider, zorgleerkracht op schoolniveau	24

4.	De implementatie van het GOK-beleid op het clusterrein	27
4.1	GOK- en zorgleerkrachten kiezen voor een voorzichtig implementatieproces	27
4.2	Het leerlingvolgsysteem als casus	30
5.	Discussie en aanbevelingen	35
5.1	Is GOK bedoeld voor individuele remediëring of voor sociale preventie?	35
5.2	Pleidooi voor een opwaardering van de functie van GOK-leerkracht	38
5.3	Een goede implementatie van het GOK-decreet veronderstelt een diepgaand en continu reflexief debat onder leerkrachten	39
	Referenties	43
	 Bijlage	 46

VOORWOORD

Deze evaluatie is gebaseerd op kwalitatieve data die tussen 2003 en 2004 in 20 SiBO-scholen verzameld werden. Daarmee betreft dit rapport de implementatie van de eerste GOK-cyclus (2002-2005). De afstand in tijd tussen de dataverzameling en het rapport heeft volgende consequenties die we vooraf graag willen benadrukken.

Dit rapport werpt in de eerste plaats een retrospectief licht op de eerste reacties van scholen op het GOK-decreet en doet in die zin dienst als een 'opstart-evaluatie'. Het brengt in kaart wat het GOK-decreet bij zijn introductie in deze 20 scholen teweeg bracht en hoe deze scholen bij aanvang met dit decreet op weg zijn gegaan. Vanwege het kwalitatieve design van het rapport is het niet noodzakelijk representatief voor de gemiddelde GOK-school.

Ondertussen bevinden de scholen uit het onderzoek zich in de derde GOK-cyclus (2008-2011). Deze analyse doet dan ook geen uitspraken over de huidige implementatiestrategieën van de betrokken scholen. Het is dus best mogelijk dat deze scholen na 2004 een ander GOK-beleid ontwikkelden dan we in dit rapport beschrijven.

Beleid en scholen kunnen dit rapport vandaag gebruiken als een spiegel voor de huidige implementatie van het GOK-decreet. Op basis van dit rapport wordt het immers mogelijk het huidige GOK-beleid met dat van de eerste GOK-cyclus te vergelijken, met betere garanties voor een degelijke interpretatie en evaluatie van mogelijke veranderingen en blijvende knelpunten. Een dergelijk vergelijkend onderzoek in dezelfde 20 scholen naar aanleiding van het einde van de derde GOK-cyclus zou dan ook ongetwijfeld interessante en relevante beleidsinformatie opleveren over de evolutie van de implementatie van het GOK-decreet in het Vlaamse onderwijs tussen 2003 en nu.

1. INLEIDING

1.1 De onderzoeksvraag

Op 28 juni 2002 werd het decreet Gelijke Onderwijskansen (GOK-decreet, 2002) goedgekeurd, waarna in september 2002 de eerste GOK-cyclus in de scholen van start ging (2002-2005). Nieuw aan dit beleid was de keuze voor een geïntegreerd ondersteuningsaanbod. In de omzendbrief voor het basisonderwijs naar aanleiding van het GOK-decreet (2006) wordt deze keuze als volgt toegelicht:

‘Dit decreet bundelt de inspanningen in een eenduidige visie en brengt de huidige versnipperde projecten en middelen samen. Concreet betekent dit dat vanaf 1 september 2002 de tijdelijke projecten onderwijsvoorrang (OVb), zorgverbreding (ZVB), zigeunerprojecten en projecten voor trekkende bevolking plaats maken voor één geïntegreerd ondersteuningsaanbod. Daarbij wordt uitgegaan van evenwaardige ontplooiingskansen voor kansarme kinderen waarbij de diversiteit van iedere leerling centraal staat.’

Het decreet stapt daarmee af van het doelgroepenbeleid, dat de vroegere projecten typeerde, en verlegt de nadruk naar een beleid dat als doel heeft de onderwijskansen van alle kansarme leerlingen te verhogen. In de praktijk betekende dit dat de overheid van scholen die vroeger met OVb en/of ZVB hadden gewerkt een bredere aanpak eiste. Tegelijk kwamen er GOK-uren in heel wat scholen die in het kader van gelijke onderwijskansen nog geen beleid hadden ontwikkeld.

Het is de implementatie van dit GOK-decreet in de eerste GOK-cyclus (2002-2005) die dit rapport onderzoekt. Na een methodologische inleiding en een typering van de scholen, vatten we op basis van een kwalitatieve dataverzameling bij 20 basisscholen met GOK-uren (2003-2004) samen hoe deze scholen dit nieuwe beleid in de loop van hun eerste GOK-cyclus (2002-2005) hebben geïmplementeerd. Sommige scholen hebben daarbij ervaring met OVb en ZVB, voor andere scholen is dit beleid geheel nieuw. Doel van deze analyse is de identificatie van cruciale implementatie-indicatoren, alsook van succesfactoren en knelpunten.

In navolging van internationale theorievorming rond implementatie, gaan we er in deze analyse van uit dat implementatie van onderwijsvernieuwing meer inhoudt dan de al dan niet correcte uitvoering van overheidsbeleid door de lokale actoren

(Kelchtermans, 2007). Hoe een beleid, in dit geval het GOK-decreet, in de praktijk geïmplementeerd wordt hangt integendeel in grote mate af van de wijze waarop deze actoren dit beleid interpreteren, toe-eigenen en doorheen dat proces op lokaal niveau nieuw beleid maken (Spillane et al., 2002; Levinson et al., 2009).

Toegepast op dit rapport houdt deze visie op implementatie in dat we de 20 betrokken scholen niet beschouwen als uitvoerders van het GOK-beleid, maar als actieve betekenisgevers ervan. In dit rapport staat daarom dit proces van betekenisgeving door scholen centraal. Anders dan bij Van Petegem et al. (2005) verzamelden we daartoe niet uitsluitend data bij de directeurs, maar werden ook GOK- en zorgleerkrachten, alsook klasleerkrachten van het 1^e leerjaar geïnterviewd. Op die manier is het mogelijk drie niveaus van implementatie in beeld te brengen.

Het eerste implementatieniveau betreft de *verhouding tussen de overheid en de school*. Zelfs al houdt het GOK-decreet rekening met de autonomie van de school, vanuit het perspectief van de school blijft dit decreet in eerste instantie een initiatief van de overheid. Ook de inspectie die de scholen doorlichtte na de eerste GOK-cyclus is zich van deze beginsituatie voor de implementatie van het GOK-beleid bewust: 'De inspectie ziet het GOK-decreet als een vrij fundamentele innovatie die van buitenaf op de scholen afkomt (Onderwijsspiegel, 2006, p. 31).' Cruciaal voor de wijze waarop de school het GOK-beleid implementeert, zullen in die zin de initiële perceptie van dit beleid door de school zijn, alsook de overeenkomsten en spanningsvelden tussen de beleidsvisie en de bestaande (vaak nog impliciete) visie en aanpak van leerachterstand bij kansarme leerlingen in de school.

Deze perceptie en de kansen op afstemming tussen beleids- en schoolvisie vormen op hun beurt het kader voor het eigenlijke implementatieproces dat vervolgens intern op meso- en microniveau in de school plaatsgrijpt.

Op mesoniveau peilt deze implementatieanalyse naar de interne beleidsopties die de school op basis van het GOK-decreet neemt en de implementatiestrategieën die ze daarbij hanteert. Cruciale factor daarin is het *beleidsvoerend vermogen van de school*. Volgens de gemeenschappelijke platformtekst van de VLOR (2005, p. 11-75) over dit thema wordt de ontwikkeling van dit vermogen – en dus ook van dit implementatieniveau – belangrijker naarmate de overheid meer ruimte schept voor scholen om hun beleid op een schooleigen wijze te organiseren en in te vullen. Daarbij wordt gesteld dat deze 'autonomie de ruimte is die tot stand komt binnen de reguleringskaders van de centrale overheid (2005, p. 14).' De analyse zal uitgebreid stilstaan bij het beleidsvoerend vermogen van de betrokken scholen aangezien dit vermogen een scharnierfunctie vervult tussen overheidsbeleid en klaspraktijk. Drie clusters van vragen staan daarin centraal:

- welk intern GOK-beleid ontwikkelt de school: keuze thema's, wijze waarop GOK- en zorgleerkrachten worden ingezet, concrete uitwerking op schoolniveau, leerkrachtniveau en leerlingenniveau?
- hoe is dit beleid tot stand gekomen: analyse van het beslissingsproces en de rol van schoolinterne als schoolexterne actoren hierin?

- hoe verhoudt het interne GOK-beleid zich tot het schoolprofiel (stad of ‘platteland’, leerlingenaantal, profiel GOK-leerlingen, net, ...) en de schoolhistoriek?

Op microniveau gaat de focus naar de *klasleerkracht en de klaspraktijk*. Wat weet de klasleerkracht over het schoolbeleid betreffende gelijke onderwijskansen, is zij of hij daarin actief betrokken geweest, hoe percipieert hij of zij dit beleid en wat doet hij of zij daar vervolgens mee in de klas?

Het rapport sluit af met een doordenking van de belangrijkste conclusies uit het onderzoek, met het oog op het formuleren van aanbevelingen voor het toekomstige onderwijsbeleid rond gelijke kansen in Vlaanderen en vervolgonderzoek.

1.2 Dataverzameling en beperkingen materiaal

Dit rapport maakt gebruik van kwalitatieve data die in 2003 en 2004 in 20 basisscholen met GOK-uren afgenomen werden onder leiding van Tineke Reynders (toen onderzoeker aan het HIVA). Concreet omvatten de data halfopen interviews met directeurs, GOK-leerkracht en/of zorgleerkracht, en leerkracht(en) 1^e leerjaar L.O.

Bij de verwerking van de data kwamen enkele beperkingen van het materiaal aan het licht die voor het vervolg van deze analyse in rekening moeten worden gebracht.

Allereerst dateren de interviews uit de eerste GOK-cyclus (2002-2005), terwijl de scholen uit het onderzoek zich intussen in de derde GOK-cyclus (2008-2011) bevinden. Deze analyse doet dan ook geen uitspraken over de huidige implementatiestrategieën van de betrokken scholen. Het is mogelijk dat deze scholen na 2004 een ander beleid ontwikkelden dan hier naar voren komt. Omwille van de afstand in tijd tussen de verzameling van de data en deze rapportering werd deze analyse bovendien ingehaald door enerzijds gelijkaardige studies die dezelfde periode en thema behandelden (Van Petegem & Verhoeven, 2005; Onderwijsspiegel, 2006) en anderzijds door decretale aanpassingen aan het GOK-beleid.

Ten tweede is de opzet van de vragenlijsten eerder beschrijvend van aard. Er werd gekozen voor semigestructureerde interviews met een uitvoerige bevraging die diverse, uiteenlopende thema's behandelt. Dergelijk *format* leidt dan ook moeilijker tot een diepgaande interpretatieve kwalitatieve analyse.

Ten derde is het materiaal niet altijd volledig of ongelijk in kwaliteitsniveau. Zo zijn in sommige interviews bepaalde kernvragen niet beantwoord, beperken de antwoorden zich vaak enkel tot een ja of een nee en bleken sommige delen van interviews door een slechte geluidskwaliteit van de opnameband niet volledig getranscribeerd.

1.3 Typering van de onderzochte scholen

De scholen worden in dit rapport onderscheiden op basis van hun locatie, het schooltype zoals gedefinieerd in het SiBO-onderzoek, hun percentage GOK-leerlingen en GOK-uren, de grootte van de school en hun voorgeschiedenis met OVB en ZVB.

Wat betreft de *locatie* volgen we de onderverdeling die in de Onderwijsspiegel (2006, p. 33) gemaakt wordt tussen grootsteden (meer dan 50 000 inwoners) en steden of gemeenten met minder dan 50.000 inwoners. Dit onderscheid is relevant omdat er tijdens de eerste GOK-cyclus een concentratie van GOK-uren is vastgesteld in de grote steden, met Antwerpen als koploper (Onderwijsspiegel, 2006, p. 39). Scholen in een grootstedelijke context hebben dus beduidend meer leerlingen met ongelijke onderwijskansen.

Deze vaststelling geldt ook voor de scholen die meewerkten aan dit onderzoek. Negen scholen zijn gelokaliseerd in een grootstad en hebben vaker dan de scholen in de steden en gemeenten met minder dan 50.000 inwoners een voorgeschiedenis in OVB en ZVB. Hiervan tellen twee scholen tussen 40% en 50% GOK-leerlingen, twee scholen tussen 80% en 90% GOK-leerlingen en drie scholen meer dan 90% GOK-leerlingen. De scholen uit het Brussels Hoofdstedelijk Gewest vormen op deze vaststelling een uitzondering met twee scholen met minder dan 15% GOK-leerlingen en 1 school met minder dan 25% GOK-leerlingen. Een verklaring voor het lagere percentage GOK-leerlingen is wellicht de locatie van de scholen binnen Brussel. De drie scholen bevinden zich immers in een rijkere randgemeente van het Brussels Hoofdstedelijk Gewest.

Elf scholen bevinden zich in steden en gemeenten met minder dan 50.000 inwoners. Zij hebben gemiddeld gezien minder GOK-leerlingen en komen meestal voor het eerst in aanraking met het overheidsbeleid naar achtergestelde groepen leerlingen. Acht scholen hebben tussen 10 à 20% GOK-leerlingen, 1 school tussen 40 à 50% GOK-leerlingen en 1 school meer dan 90% GOK-leerlingen. Van 1 school waren geen gegevens beschikbaar.

In de *typering van de scholen* nemen we de categorieën mee die in SiBO-onderzoek gebruikt worden. Vier types scholen worden hier onderscheiden: kansrijke, modale, kansarme en zeer kansarme scholen (Verhaeghe & Van Damme, 2008, p. 63). Deze schoolprofielen zijn gebaseerd op de samenstelling van de leerlingenpopulatie en volgen daarbij de GOK-indicatoren zoals bepaald in het GOK-decreet.¹ Toch zijn er enkele belangrijke verschillen. Ten eerste is de schooltypering in het SiBO-onderzoek gebaseerd op de vragenlijsten van de ouders, terwijl de cijfers van de Vlaamse overheid door de school- of vestigingsplaats werden doorgestuurd. Verder maakt het

¹ Dit zijn voor de eerste GOK-cyclus (2002-2005): de moeder heeft geen diploma secundair onderwijs, het gezin leeft van een vervangingsinkomen, het gezin behoort tot de zgn. 'trekkende bevolking', het kind wordt buiten het eigen gezin opgevoed (pleeggezin, geplaatst, ...). Wordt bij een leerling die tot één van bovenstaande criteria bovendien thuis geen Nederlands gesproken, dan wordt er een extra gewicht toegekend.

SiBO-onderzoek onderscheid in de categorie anderstalige leerling, namelijk tussen Turkse GOK-leerlingen, Arabisch of Berber sprekende GOK-leerlingen en overige anderstalige GOK-leerlingen.

De grootste groep van SiBO-scholen behoort tot de *modale scholen* (70%). In deze scholen hebben 50 tot 100% van de leerlingen (gemiddeld 70%) een modale sociale achtergrond. Zij zijn geen GOK-leerling. Zes van de GOK-scholen (30%) die meewerkten aan dit onderzoek behoorden tot dit type school. Al deze scholen zijn gelokaliseerd in steden en gemeenten met minder dan 50.000 inwoners.

De tweede grootste groep van SiBO-scholen zijn de *kansarme scholen* (20%). Het aandeel modale leerlingen is hier gemiddeld 36% (van 0 tot 52%). Bij de categorie GOK-leerlingen vormen de Nederlandstalige GOK-leerlingen hierin verhoudingsgewijs de grootste groep (gemiddeld 24%). Van gemiddeld 16% van de leerlingen kon geen GOK-status bekomen worden. Zes scholen (30%) uit dit onderzoek behoren tot deze categorie, 3 uit de grootstad en 3 uit steden en gemeenten met minder dan 50.000 inwoners.

In *zeer kansarme scholen* (13% van de SiBO-scholen) zijn er nauwelijks modale Vlaamse leerlingen (gemiddeld 6%), veel anderstalige GOK-leerlingen (gemiddeld 44%) en veel leerlingen van wie er geen zicht is op hun GOK-status. Vier scholen uit dit onderzoek (20%) behoren tot deze categorie. Drie van deze scholen komen uit de grootstad, 1 uit steden en gemeenten met minder dan 50.000 inwoners.

Kansrijke scholen (6% van de SiBO-scholen) tenslotte tellen veel anderstalige niet-GOK-leerlingen (gemiddeld 52%), gemiddeld 17% anderstalige GOK-leerlingen en gemiddeld 17% zonder zicht op hun GOK-status. In dit onderzoek zijn er 4 kansrijke scholen (20%). Drie scholen zijn gelokaliseerd in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest en één in Vlaams-Brabant.

In vergelijking met de grotere steekproef SiBO-scholen valt op dat deze SiBO-scholen uit dit onderzoek meer tot de categorie kansarm, zeer kansarm en kansrijk behoren en minder tot de modale categorie. Wat de modale categorie betreft, ligt de verklaring voor de hand. De focus van dit onderzoek zijn GOK-scholen. Verder blijken de GOK-percentages van de Vlaamse Overheid en de SiBO-categorisering gelijk op te lopen. Slechts in enkele scholen noteren we afwijkende bevindingen (zie tabel). Voordeel van de SiBO-typering is dat door het onderscheid in anderstalige en niet-anderstalige leerlingen de samenstelling van de leerlingenpopulatie naar sociale afkomst scherper in beeld komt.

In volgende tabellen geven we samenvattend een individueel overzicht van de betrokken scholen, met als basisonderverdelingen grootstad/overige steden en gemeenten, en type school (SiBO-categorieën). Net, Percentage GOK-leerlingen, grootte scholen, aantal GOK-uren, punten zorg en voorgeschiedenis in OVB en ZVB worden hieraan toegevoegd.

Tabel 1 Typering GOK-scholen uit de grootstad (>50.000 inwoners)

	Net	Grootte school	% GOK	Aantal GOK-uren/ punten zorg	OVb-ZVB
<i>Zeer kansarme scholen</i>					
School 1	Vrij-katholiek	150-200 lln	87,04%	GOK: 59u Zorg: 24 p.	Ja
School 2	Vrij-katholiek	250-300 lln	81,55%	GOK: 132u Zorg: 24 p.	Ja
School 3	G.O.!	150-200 lln	96,23%	GOK: 83u Zorg: 24 p.	Ja
<i>Kansarme scholen</i>					
School 4	G.O.!	< 100 lln	92,66% ²	GOK: 47u Zorg: 9 p.	Nee
School 5	OVSG-gemeente	350-400 lln	42,62%	GOK: 37u Zorg: 42 p.	Ja
School 6	OVSG-gemeente	250-300 lln	43,75%	GOK: 47u Zorg: 24 p.	Ja
<i>Kansrijke scholen</i>					
School 7	G.O.!	150-200 lln	13,97%	GOK: 12u Zorg: 24 p.	Nee
School 8	Vrij-katholiek	150-200 lln	13,61%	GOK: 12u Zorg: 24 p.	Ja
School 9	Vrij-katholiek	150-200 lln	23,45%	GOK: 16u Zorg: 24 p.	Nee

² Men zou op basis van de percentages deze school bij de zeer kansarme scholen verwachten. Dit is niet zo, omdat deze school voornamelijk Nederlandstalige GOK-leerlingen telt.

Tabel 2 Typering GOK-scholen uit overige steden en gemeenten (<50.000 inwoners)

	Net	Grootte school	% GOK	Aantal GOK-uren/ punten zorg	OVb-ZVB
<i>Zeer kansarme scholen</i>					
School 10	G.O.!	100-150 lln	93,77%	GOK: 135u Zorg: 42 p.	Ja
<i>Kansarme scholen</i>					
School 11	OVSG-gemeente	300-350 lln	14,64% ³	GOK: 12u Zorg: 42 p.	Nee
School 12	G.O.!	200-250 lln	44,76%	GOK: 42u Zorg: 24 p.	Nee
School 13	G.O.!	300-350 lln	18,97%	GOK: 15u Zorg: 42 p.	Nee
<i>Modale scholen</i>					
School 14	Vrij-katholiek	300-350 lln	14,41%	GOK: 12u Zorg: 42 p.	Nee
School 15	G.O.!-Methode	150-200 lln	14,01%	GOK: 6u Zorg: 24 p.	Nee
School 16	Vrij-katholiek	200-250 lln	12,02%	GOK: 6u Zorg: 24 p.	Nee
School 17	Vrij-katholiek	250-300 lln	17,56%	GOK: 14u Zorg: 24 p.	Ja
School 18	Vrij-katholiek	300-350 lln	12,98%	GOK: 13u Zorg: 42 p.	Nee
School 19	Vrij-methode	?	?	?	Nee
<i>Kansrijke scholen</i>					
School 20	OVSG-gemeente	450-500 lln	10,63%	GOK: 14u Zorg: 61 p.	Nee

³ Deze school zouden we op basis van de GOK-percentages bij de modale scholen verwachten. Heeft de school minder GOK-leerlingen aangegeven bij de Vlaamse Overheid dan de ouders zichzelf hebben benoemd in de SiBO-vragenlijsten?

2. HET GOK-DECREET DOOR DE SCHOLEN GEWIKT EN GEWOGEN

Het GOK-decreet betekende niet enkel een breuk met het vorige gelijkekansenbeleid omdat het verschillende overheidsprogramma's samenbracht in een geïntegreerd ondersteuningsaanbod voor alle kansarme leerlingen. Het beoogde ook een belangrijke stijlbreuk in de verhouding tussen overheid en school. Zo stelt artikel VI.5 uit het GOK-decreet (2002) dat voor de aanwending van de middelen de basisscholen in het eerste schooljaar in staat moeten zijn een schooleigen gelijkekansenbeleid te ontwikkelen. Scholen worden in dit decreet dus niet langer benaderd als uitsluitend uitvoerders van een voor hen uitgestippeld beleid, maar worden verwacht binnen de soepele kaders en instrumenten die de overheid aanreikt autonoom een eigen beleid rond gelijke onderwijskansen uit te bouwen.

Deze stijlbreuk heeft belangrijke implicaties voor de aard van het implementatieproces in de school. Het omzetten van de door de overheid strikt vastgestelde regels voldoet niet meer. Implementeren vereist bovenal een creatief reflectie- en zelfevaluerend proces dat resulteert in het kunnen maken van strategische beleidskeuzes en het schrijven van concrete actieplannen om deze keuzes in de praktijk te realiseren en bij te sturen. De mate waarin scholen deze competenties bezitten en verwerven wordt in de literatuur 'het beleidsvoerend vermogen' van de school genoemd. Van Petegem, Devos & Mahieu (2006) definiëren dit vermogen als 'de mate waarin scholen in staat zijn om een zelfstandig beleid te voeren, rekening houdend met de door de overheid toegestane beleidsalternatieven en met de eigen doelstellingen van de school, en de mate waarin de leerkrachten en de directeur op elkaar afgestemd zijn, in functie van het leren van de leerlingen.' Kortom, implementatie van het GOK-decreet dat dit vermogen vooronderstelt, houdt de competentie in om als school een schooleigen vertaling van dit decreet te maken en vereist het vermogen zichzelf op die basis zodanig te organiseren dat deze vertaling voet aan de grond krijgt in de dagelijkse lespraktijk.

Kenmerkend voor een overheidsbeleid dat meer beleidsruimte en autonomie aan scholen geeft om zijn decretale maatregelen te implementeren, is dat de rol van de overheid in het implementatieproces wijzigt. De overheid treedt minder sturend op, maar ziet zichzelf eerder als een ondersteunende en voorwaardenscheppende instantie. In een toespraak legt toenmalig minister van Onderwijs Vandenbroucke

(2004) uit waarom meer autonomie geven aan scholen en het versterken van het beleidsvoerend vermogen het gelijkekansenbeleid op school dient:

'Ik wil scholen in staat stellen om beter – dat is meer overwogen, meer gericht, meer creatief ook – in te spelen op hun specifieke behoeften en hun omgeving. En dat heeft alles met gelijke kansen te maken. De paradox bij gelijkekansenbeleid is dat je om gelijke kansen te realiseren vaak zeer verschillende dingen moet doen. Scholen moeten op die diversiteit van uitdagingen en mogelijkheden op een actieve manier kunnen inspelen.'

In het GOK-decreet biedt de overheid externe versterkende instrumenten aan die scholen moeten helpen hun schooleigen vertaling van het GOK-decreet te maken. Meer specifiek gaat het om instrumenten als de beginanalyse en de zelfevaluatie, en om een vast aanbod aan thema's die de school in haar beleid kan centraal zetten en uitwerken. Scholen zijn verplicht deze instrumenten te gebruiken tijdens de eerste twee jaren van de GOK-cyclus: 'Ze moeten een degelijke beginsituatie- en analyse maken, ze moeten uittekenen waar ze naartoe willen, hun beleid implementeren en aan zelfevaluatie doen (VLOR, inspiratietekst, 2005, p. 1).' In het derde jaar volgt dan een externe controle door de inspectie. Zoals vermeld, definieert het decreet verder 5 concrete indicatoren die bepalen wie onder de categorie GOK-leerling valt. Op die basis worden vervolgens de GOK-uren uitgedeeld. Om als school GOK-uren te krijgen, moeten minstens 10% leerlingen aan 1 of meerdere van deze indicatoren voldoen. Dit wordt de instapdrempel genoemd.

Uit het interviewmateriaal blijkt dat het GOK-decreet en de inspanningen van de overheid op dit vlak globaal positief worden onthaald. Van fundamentele ideologische bezwaren is geen sprake. Kritiek betreft vooral de ruimte die het GOK-decreet geeft om een schooleigen visie te ontwikkelen en de daarbij horende ondersteunende instrumenten (1.1), alsook de instapdrempel en voorrangsregelingen (1.2).

2.1 Meer of minder autonomie voor de scholen in het implementatieproces?

Met betrekking tot de mate waarin de betrokken scholen (kunnen) omgaan met de ruimte die het GOK-decreet geeft om een schooleigen visie te ontwikkelen, noteerden we opmerkelijke verschillen tussen scholen zonder voorgeschiedenis in OVB of ZVB, en scholen die vroeger met OVB en ZVB hadden gewerkt.

Scholen zonder voorgeschiedenis in OVB en ZVB ervaren een discrepantie tussen enerzijds het in het GOK-decreet voorondersteld beleidsvoerend vermogen van scholen en anderzijds het bij aanvang ontbreken van enige vorm van georganiseerde beleidsontwikkeling in de school zelf. De instrumenten die het GOK-decreet aanreikt om deze discrepantie te overbruggen leiden volgens de meerderheid van de directeurs niet tot het gewenste resultaat. De directeurs zien deze instrumenten integendeel als deel van het probleem. In plaats van hefbomen tot meer gelijke

kansen op school worden ze benoemd als belastende en tijdsroovende hindernissen die in de school extra druk en stress met zich meebrengen. Zo stelt een directeur over de beginanalyse: *'Ik wist het resultaat eigenlijk vooraf al. Dus is het een beetje tijd verloren. Ik denk dat elke school zijn zwakkere kant kent en weet waaraan ze extra zullen moeten werken.'*⁴ Sommige van deze scholen vermelden ook dat hun GOK-uren tijdens het eerste jaar integraal naar het uitschrijven van een GOK-plan zijn gegaan en hebben vragen bij het nut hiervan: *'Ik vind dat zo'n plan wel op papier moet staan, maar dat heeft zoveel tijd gekost dat het ten koste van de leerlingen is gegaan.'*⁵

Naast kritiek op de ondersteunende overheidsinstrumenten, wijzen deze directeurs op een tekort aan overheidsrichtlijnen en op te weinig transparantie bij de evaluatie. In sommige scholen heeft dit spanningen met het lerarenkorps tot gevolg: *'We wisten zelf niet genoeg waar we aan toe waren. Dat leidde dan weer tot wrevel bij de leerkrachten die niet wisten: wat doen die GOK- en zorgleerkrachten eigenlijk?'* Een strakkere regie van de overheid is volgens sommige directeurs daarom gewenst: *'Kan iemand eens op papier zetten: dit moeten jullie doen. Nu is er ook vanuit Brussel geen duidelijke omschrijving.'* Andere directeurs zien dan weer heil in sturing via nascholing: *'Hoe we het GOK-plan moesten invullen zijn we pas in de loop van het eerste trimester te weten gekomen. Tijdens de nascholing hebben we veel informatie gekregen.'*

Samengevat valt dus op dat een meerderheid van scholen die nooit OVB of ZVB-uren kregen bij aanvang moeite heeft met de wijzigende verhouding tussen overheid en school die het GOK-decreet in deze scholen introduceert. Wellicht is het niet zozeer de eis tot autonomie zelf, maar zijn het de nieuwe overheidsgestuurde instrumenten, het daaraan gekoppelde strakke tijdspad en de onduidelijke evaluatiecriteria die bij deze scholen weerstand oproepen (zie ook: Onderwijs Spiegel, 2006, p. 31). Het interviewmateriaal bevestigt daarmee wat de VLOR (2005, inspiratietekst, p. 51) in zijn platformtekst over het beleidsvoerend vermogen van scholen stelde: *'Wanneer de overheid veranderingen doorvoert in onderwijs, moet zij het onderwijs de tijd en rust gunnen om deze verandering goed door te voeren.'* Doet de overheid dat niet, dan kunnen overheidsgestuurde veranderingen een remmende invloed hebben op de schoolontwikkeling.

Directeurs die al de drijvende kracht waren in het ontwikkelen van OVB en ZVB beschouwen het GOK-decreet als een voortzetting van het vroegere overheidsbeleid. Zij geven aan vertrouwd te zijn met instrumenten als beginanalyse en zelfevaluatie, en percipiëren deze instrumenten overwegend als positief en zinvol. Kritiek hebben ze vooral op de groeiende eis tot administratie en registratie. Anders dan bij de vorige groep is de oorzaak hiervan geen discrepantie tussen de verwachtingen van de overheid en een gebrek aan een schooleigen visie. Deze scholen vragen integendeel om flexibelere instrumenten en indicatoren die hen de mogelijkheid bieden beter op hun schoolspecifieke situatie en sneller op schoolveranderingen in te

⁴ Deze kritiek lezen we ook terug in Van Petegem & Verhoeven (2005, p. 315). In hun onderzoek gaven bijna 4/5 van de scholen aan dat de resultaten bevestigden wat ze al wisten.

⁵ Idem voetnoot 4: *'Scholen hebben het gevoel dat ze zodanig veel tijd moesten steken in de administratie dat er van GOK voor de leerlingen weinig overblijft (Van Petegem & Verhoeven, 2005, p. 318).'*

spelen. Zij willen dus minder sturing en meer autonomie om hun schooleigen visie verder te ontwikkelen. Zo stelt een directeur:

'We hebben in de beginanalyse veel werk gestoken. Daar hebben we samen lang aan moeten schrijven. Maar nu zou ik dat toch anders doen. In twee jaar tijd is er al zodanig veel veranderd dat die beginanalyse niet meer strookt met die realiteit. Eigenlijk zou ik de beginanalyse dus opnieuw moeten schrijven. Maar dat elk jaar doen is een beetje veel.'

Gelijkaardige bedenkingen klinken over de indicatoren die in het decreet zijn vastgelegd. Scholen wijzen bijvoorbeeld op 'nieuwe' doelgroepen kwetsbare leerlingen waarvoor geen GOK-uren kunnen worden aangevraagd. Meer specifiek gaat het volgens de directeurs om volgende doelgroepen:

- leerlingen uit een éénuoudergezin;
- allochtone kinderen van de tweede en derde generatie waarvan de moeder wel een secundair diploma behaalde maar die omwille van gebrekkig Nederlands nog steeds met dezelfde leerachterstanden kampen als de eerste generatie;
- leerlingen met ernstige sociaal-emotionele problemen en leerstoornissen die niet aan de GOK-indicatoren voldoen;
- Franstalige leerlingen die aan geen enkele andere indicator voldoen (= vraag naar ontkoppeling van indicator thuistaal niet-Nederlands).

Samenvattend kan gesteld worden dat de voorgeschiedenis die de school al dan niet met OVB en ZVB heeft een cruciale indicator vormt om zicht te krijgen op de implementatie van het GOK-decreet in de betrokken scholen (eerste GOK-cyclus). Zo verklaart deze indicator de vaak uiteenlopende, zelfs tegengestelde houding van scholen ten opzichte van het decreet. Scholen zonder voorgeschiedenis met OVB en ZVB ervaren te weinig sturing van de overheid tijdens het implementatieproces, terwijl scholen die vertrouwd zijn met OVB en ZVB van de overheid net een decretaal kader verwachten die hun autonoom handelen op het vlak van gelijke onderwijskansen vergroot. Concreet leidt deze behoefte aan minder ofwel meer autonomie tot weerstand ten opzichte van de ondersteunende sturingsinstrumenten die in het GOK-decreet verwerkt zijn. Het GOK-decreet dreigt daardoor in sommige scholen zijn doel voorbij te schieten. Instrumenten die de implementatie van het GOK-decreet in scholen willen ondersteunen en faciliteren, kunnen in de praktijk het omgekeerde effect hebben en zo de beginnende of verdere ontwikkeling van een schooleigen visie op gelijke kansen in het onderwijs afremmen.

2.2 Pleidooi voor een GOK-beleid dat vertrekt vanuit de leerling met leerproblemen

Het GOK-decreet gaat uit van de veronderstelling dat gelijke kansen in het onderwijs best gerealiseerd kunnen worden via een voorrangbeleid dat gericht is op bepaalde groepen leerlingen die meer risico lopen op leerachterstand omwille van hun vaak kansarme thuissituatie. Deze leerlingen noemt men GOK-leerlingen en worden onderscheiden van de andere kinderen op basis van de GOK-indicatoren. Anders

gezegd, de GOK-indicatoren bepalen de risicofactor voor leerachterstand en daaruit volgend de verdeling van de overheidsmiddelen. Hoe meer leerlingen met een hoge risicofactor, hoe meer GOK-middelen een school krijgt. Scholen met minder dan 10% GOK-leerlingen krijgen echter geen GOK-middelen en dus ook geen extra uren. Dit is de zogenaamde instapdrempel.

We stelden echter vast dat scholen vragen hebben bij het voorrangsbbeleid en vooral bij de instapdrempel.

De kritiek van de scholen bij het *voorrangsbbeleid* betreft in grote mate de vastgelegde indicatoren.

Daarbij valt ten eerste op dat verschillende directeurs pleiten om niet enkel de risicofactoren, die bepaald werden op basis van bepaalde sociale achtergrondkenmerken (SES), te laten meetellen. Zij zijn voorstander van een GOK-beleid dat GOK-leerlingen meer op basis van feitelijke leerachterstand en leerstoornissen definieert:

‘Soms komen hier kinderen die het met leren moeilijker hebben omdat hun ouders denken hier individueel onderwijs en meer persoonlijke begeleiding te mogen ontvangen. Maar dat is nu niet de groep die daarvoor in aanmerking komt, terwijl wij op school daaraan wel nood hebben. Op die manier kan er ook voor hen extra ondersteuning zijn.’

Een gelijkaardige vraag naar een globale aanpak van leerachterstand en zorg merkten we op bij een vierde van de geïnterviewde scholen. Deze scholen wensen GOK en zorg niet als een apart ondersteuningsaanbod te beschouwen, maar pleiten voor een koppeling of het integreren van GOK in zorg. Vanuit die visie kozen ook 3 van deze scholen de uren GOK en zorg te bundelen. De functies GOK-leerkracht en zorgleerkracht of zorgcoördinator worden in deze scholen door één persoon uitgeoefend.

Opmerkelijk is tot slot dat scholen die pleiten voor een aanpak die gericht is op *alle* leerlingen met leerachterstand of met nood aan extra zorgen meestal geen voorgeschiedenis hebben met een voorrangsbbeleid (OVB en ZVB), niet in een grootstad gelokaliseerd zijn en onder het type ‘modale school’ vallen. Wellicht zijn deze scholen niet of te weinig vertrouwd met de logica achter de indicatoren, die vastgelegd werden op basis van wetenschappelijk onderzoek, noch met de significante invloed van sociale achtergrond (SES) op de schoolloopbaan van leerlingen. Bovendien hebben ze als ‘modale school’ vaak weinig GOK-uren. Dit leidt tot een versnippering tussen de GOK- en zorguren. In dat geval maken sommige scholen gebruik van de autonomie van de school om een eigen schooleigen visie te ontwikkelen. Zij werken een geïntegreerde visie op zorg uit en bundelen deze uren.

Wat de *instapdrempel* betreft, geeft ongeveer de helft van de geïnterviewde scholen er de voorkeur aan deze drempel af te schaffen. Zij hadden liever gezien dat de overheid de instapdrempel per school bepaalt of dat elke school een enveloppe krijgt waarvan de grootte afhankelijk van de populatie kan variëren. Ook hier valt op dat de scholen die de instapdrempel willen afschaffen zich meestal in de steden en

gemeenten met minder dan 50.000 inwoners bevinden. Bovendien zijn ze weinig vertrouwd met de achterliggende overheidsvisie rond gelijke kansen waarop het GOK-decreet steunt. Een directeur uit een stedelijke context, die in tegenstelling tot deze scholen pleit voor een verhoging van de instapdrempel tot 20%, is daarom sceptisch over de implementatie van het GOK-decreet op het terrein:

‘Veel scholen zouden zich intern moeten reorganiseren omdat duidelijk is dat veel GOK-middelen nu aangewend worden op dezelfde manier als vroeger taakklassen aangewend werden. De bedoeling is dat er een dynamiek binnen de scholen komt, maar vele scholen staan daar nog huiverig tegenover omdat zij uiteindelijk de nood niet aanvoelen. Zij zullen het ook niet doen omdat dat zagezegd moet. 10% als instapdrempel is daarom te weinig. Om nood te voelen moet dat 20% zijn.’

Een gelijkaardige opmerking noteerden we bij een directeur van een concentratieschool die na een ‘witte’ vlucht ook een vlucht van de ‘minst kwetsbare’ Turkse kinderen vaststelt. Hij is er echter niet van overtuigd dat deze modale, witte scholen deze Turkse kinderen zo goed opvangen als zijn school:

‘In onze school leggen wij alles herhaalde keren uit, net omdat we met zoveel kwetsbare leerlingen zitten. Maar gaan Turkse kinderen naar een witte klas, waar ze met 1 of 2 zijn, dan gebeurt dat niet. De klasleerkracht in zo’n klas geeft les voor de middenmoot, voor de Vlaamse kinderen. De Turkse kinderen, die het hier goed doen, belanden dan aan het staartje van de klas, kruipen toch samen en praten onderling Turks. Dus vind ik het beter de problemen te centraliseren, zodat je er bewust van bent dat je inspanningen doet. Verspreid je de problemen, dan verlies je ze uit het oog.’

2.3 Besluit verhouding overheid – scholen

In onze analyse van het kwalitatieve SiBO-materiaal over de algemene houding van de scholen tegenover het GOK-decreet stelden we vast dat er belangrijke verschillen bestaan tussen scholen die voor 2002 OVB- of ZVB-uren kregen en scholen die voor het eerst een decreet rond gelijke kansen op het terrein moesten implementeren. Daarbij viel op dat mogelijke weerstand ten opzichte van het decreet zich voornamelijk richt op de overheidsinstrumenten die een schooleigen visie mogelijk moeten maken.

De eerste groep scholen (met OVB-ZVB-voorgeschiedenis) geeft aan nood te hebben aan meer flexibele instrumenten ter ondersteuning van het implementatieproces, terwijl de andere groep scholen net meer sturing en duidelijke richtlijnen van de overheid had verwacht.

Verder stelden we vast dat scholen die voor het eerst met een gelijkekansenbeleid in aanraking kwamen, het GOK-decreet meer dan de andere groep scholen enkel vanuit een leer- en zorgperspectief benaderen. Kenmerkend aan dit perspectief is dat zij hun GOK-middelen willen aanwenden om *alle* leerlingen met een feitelijke leerachterstand te ondersteunen, en zich niet enkel specifiek willen richten op GOK-leerlingen. Dit komt wellicht omdat in deze scholen minder de overtuiging leeft dat

er een verband bestaat tussen enerzijds onderwijskansen en leerachterstanden, en anderzijds sociale afkomst en de thuiscontext van leerlingen.

Wat de implementatie van het GOK-beleid betreft, rest de vraag of de vastgestelde verschillen tussen scholen kunnen overbrugd worden door een overheidsbeleid dat meer variatie in autonomie geeft, bijvoorbeeld door meer of minder te sturen naargelang de ervaring van een school met het beleid. Uit andere studies (VLOR, inspiratietekst, 2005, p. 49; Van Petegem, Devos & Mahieu, 2006) blijkt enerzijds dat er voor dit scenario in het onderwijsveld onvoldoende draagvlak bestaat. Anderzijds lijkt het ons op basis van deze data wel cruciaal dat de overheid scholen die voor het eerst het GOK-decreet implementeren of een beperkt aandeel GOK-leerlingen tellen, voldoende tijd, middelen en ondersteuning geeft om de achterliggende visie op gelijke onderwijskansen transparant te maken. Tijdens dat proces zou dan vooral de koppeling tussen leerachterstand, sociale afkomst en thuiscontext benadrukt moeten worden. Doet de overheid dit niet of onvoldoende, dan is het mogelijk dat in deze scholen de implementatie van het GOK-decreet andere effecten genereert dan door de overheid bedoeld.

3. HET BELEIDSVOEREND VERMOGEN VAN DE SCHOLEN: HET GOK-BELEID OP SCHOOL

Het GOK-decreet verplicht de scholen een keuze te maken uit thema's waarrond men de schooleigen visie uitwerkt. Op die basis wordt vervolgens een GOK-plan met concrete actiepunten en doelstellingen uitgewerkt. Daarbij zijn scholen verplicht actiepunten en doelstellingen te formuleren op schoolniveau, leerkrachtniveau en leerlingenniveau, en moeten ze op die basis bepalen hoe de GOK- en zorgleerkracht concreet zullen worden ingezet.

In deze paragraaf bekijken we allereerst welke thema's scholen kiezen en hoe de leerkrachten bij de keuze van dit thema en de uitwerking van het GOK-plan betrokken zijn geweest (2.1). Daarna gaan we na hoe de GOK -en zorgleerkracht concreet in de school wordt ingezet (2.2).

3.1 GOK-beleid op school: vooral gericht op 'preventie en remediëring' en een zaak van het GOK-team

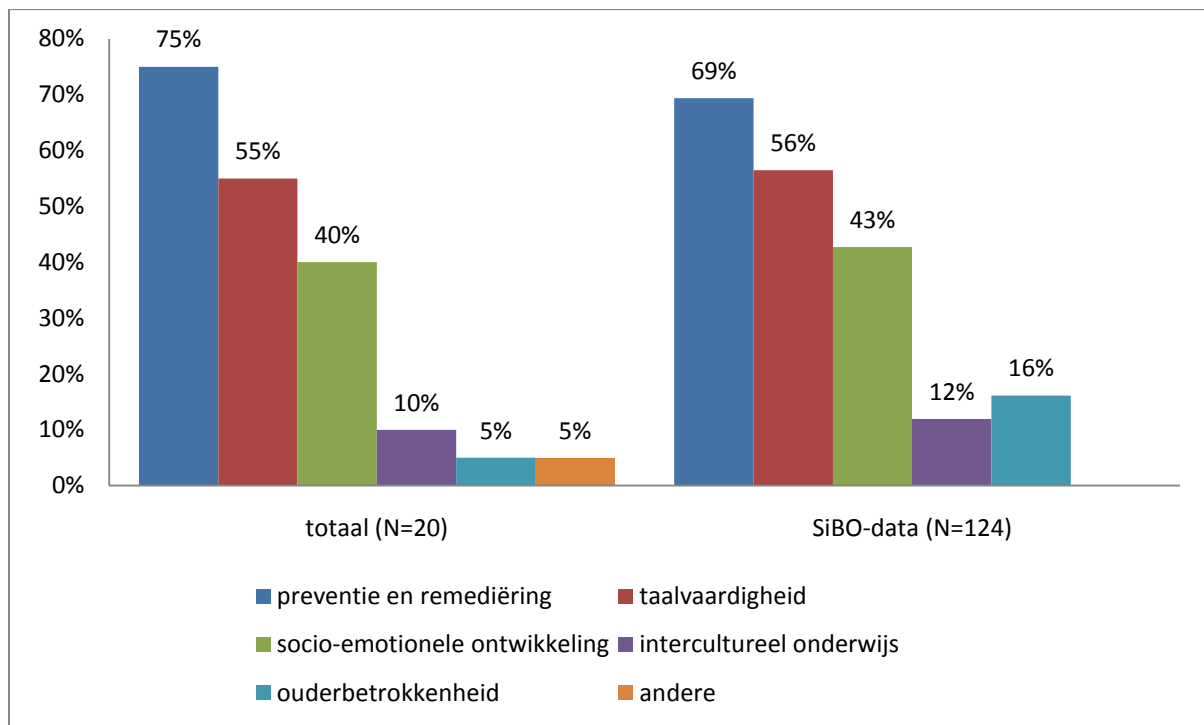
3.1.1 Keuze thema's

In onderstaande figuur geven we weer welke *thema's* de betrokken scholen (N=20) gekozen hebben en de mate waarin deze thema's procentueel gezien voorkomen. Omdat de scholen meerdere thema's tegelijk kunnen kiezen, geeft de grafiek de totale som weer van alle gekozen thema's van de 20 betrokken scholen. Globaal kunnen we vaststellen dat de thema's 'preventie en remediëring' (door 75% van de scholen gekozen) en 'taalvaardigheid' (door 55% van de scholen gekozen) de grootste voorkeur wegdragen. Andere thema's worden opmerkelijk minder gekozen. Uit een analyse van de data blijkt tot slot dat 7 van de 20 scholen die het thema 'preventie en remediëring' kozen ook het thema 'taalvaardigheid' kiezen.

Vergelijken we deze percentages vervolgens met een grotere steekproef GOK-scholen uit de SiBO-databank (N=124, zie figuur 1), dan stellen we vast dat de betrokken GOK-scholen in grote mate dezelfde thema's prefereren dan de GOK-scholen uit de grotere steekproef.⁶ Uitzonderingen zijn het thema 'preventie en remediëring' dat iets populairder is bij de GOK-scholen in deze studie (verschil van

⁶ De cijfers van de SiBO-scholen komen uit: Verhaeghe & Van De Gaer (vfo-studiedag, 2007)

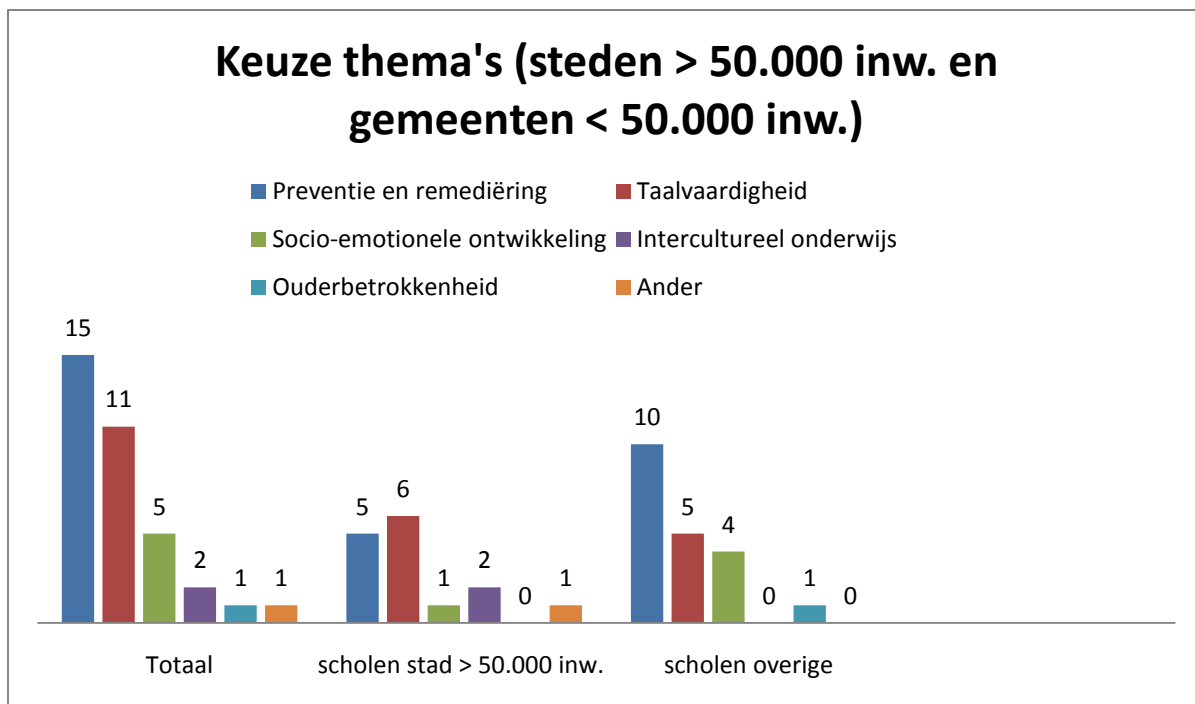
iets meer dan 5%) en het thema ‘ouderbetrokkenheid’ dat hoger scoort bij het groter sample (verschil van iets meer dan 11%). De themakeuze in de betrokken scholen sluit ook nauw aan bij het grootschalig onderzoek van zowel de inspectie (Onderwijsspiegel, 2006, p. 46) als dat Van Petegem & Verhoeven (2005, p. 313). Ook in deze onderzoeken valt het grote aandeel van de thema’s ‘preventie en remediëring’ en in de tweede plaats ‘taalvaardigheid’ op.⁷



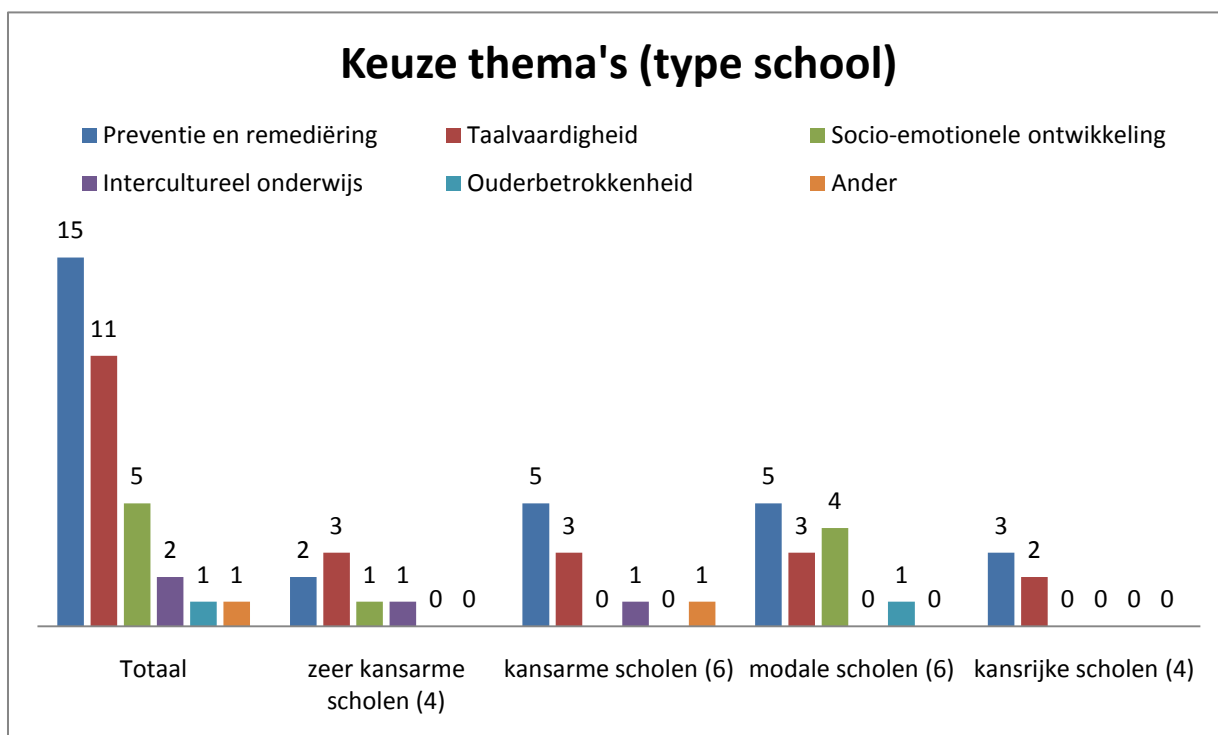
Figuur 1 Vergelijking keuze GOK-thema’s tussen betrokken scholen en SiBO-data (uitgedrukt in percentages om beide data vergelijkbaar te maken)

In figuur 2 vergelijken we verder de keuze van de thema’s tussen scholen die zich bevinden in een grootstad en scholen die gelegen zijn in een stad of gemeente met minder dan 50.000 inwoners. In figuur 3 namen we dan weer het type school in de keuze van de thema’s op.

⁷ Vooral de grote gelijkenissen met het onderzoek van de inspectie vallen op. Volgens de Onderwijsspiegel (2006, p. 46) worden de doelstelling ‘preventie en remediëring’ door 76% van de scholen gekozen (hier: 75%), ‘taalvaardigheid’ door 53% (hier: 55%).



Figuur 2 Vergelijking keuze GOK-thema's tussen stad en overige steden en gemeenten (<50.000 inwoners)



Figuur 3 Keuze GOK-thema's per type school

Bij de *scholen uit de grootstad (> 50.000 inwoners)* merken we meer interesse op voor het thema 'taalvaardigheid' en 'intercultureel onderwijs' dan in de andere scholen. Twee van de drie scholen uit de grootstad die niet voor 'taalvaardigheid', maar wel voor 'preventie en remediëring' kozen, voegden er in het interview bovendien aan toe dat ze bij het werken aan dit thema extra aandacht wilden besteden aan 'taalvaardigheid'. Zij kozen er als school dus voor het aspect taalvaardigheid niet apart te belichten, maar te integreren in hun GOK-plan rond 'preventie en remediëring'. De focus op taalvaardigheid bij scholen uit de grootstad ligt gezien de leerlingenpopulatie van deze scholen voor de hand. Vele van deze scholen tellen vaak een groot aandeel kinderen dat thuis geen Nederlands spreekt. Het gaat om kinderen met een buitenlandse herkomst (cf. zeer kansarme scholen) of Franstalige Belgen (scholen in het Brussels Hoofdstedelijk Gewest of dichtbij de taalgrens, cf. kansrijke scholen). In datzelfde licht moeten we wellicht ook de (weliswaar matigere) interesse voor het thema 'intercultureel onderwijs' begrijpen.

Scholen uit de overige steden en gemeenten (< 50.000 inwoners) zetten opmerkelijk veel in op 'preventie en remediëring'. Slechts één school besloot dit thema niet op te nemen. In vergelijking met de scholen uit de grootstad, is ook de interesse voor het thema 'socio-emotionele ontwikkeling' opmerkelijk. Bovendien zijn het enkel de modale scholen die dit thema kiezen. Eén uitzondering niet te na gesproken, laten de andere types scholen dit thema links liggen. Directeurs van modale scholen uit de steden en gemeenten met minder dan 50.000 inwoners die dit thema naar voor schuiven, geven aan veel kinderen te hebben met sociaal-emotionele problemen (bv. ontwrichte gezinnen). Op die basis zou men dan hun keuze voor dit thema moeten begrijpen.

Een andere meer praktische verklaring lijkt ons eveneens waarschijnlijk. Modale scholen tellen weinig GOK-leerlingen en krijgen dus ook weinig GOK-uren. Vaak liggen hun zorguren, die berekend worden op de grootte van de school, een stuk hoger (zie tabellen typering scholen). De achterliggende motivatie om het thema 'socio-emotionele ontwikkeling' te kiezen, kan dus eveneens het wegwerken van de als 'mank' ervaren verhouding tussen GOK en zorg zijn. Dit thema is vanuit inhoudelijk perspectief immers het gemakkelijkst in het zorgplan te integreren. Tegelijk impliceert deze keuze dat de implementatie van het GOK-decreet in deze scholen in de eerste plaats gestuurd wordt vanuit een algemeen zorgperspectief.

Samengevat valt op dat GOK-scholen thema's verkiezen die tot de 'core business' van de school horen en zo direct invloed kunnen hebben op het (cognitieve) leerproces van kinderen. Afhankelijk van het type school en de schoolpopulatie ligt de nadruk dan ofwel op 'preventie en remediëring', ofwel op 'taalvaardigheid'. Thema's, die eerder als randvoorwaarden gelden om het leerproces te verbeteren of daar indirect invloed op hebben, zijn beduidend minder populair. In de analyse merkten we bovendien op dat de keuze van de thema's ook ingegeven kan zijn door praktische organisatorische overwegingen. Zo kiezen scholen met minder GOK-uren thema's die het hen mogelijk maken hun GOK-beleid in hun zorgbeleid te integreren.

3.1.2 Formele betrokkenheid van de leerkrachten in het GOK-beleid van hun school

Het GOK-decreet stimuleert scholen een schooleigen visie rond gelijke kansen uit te werken. Verschillende studies (Van Petegem, Devos & Mahieu, 2005; Verbiest, 2005; Bouwen, 2005) wijzen op het belang ook leerkrachten bij deze beleidsvoering te betrekken. Zij pleiten daarmee voor een bottom up strategie, waarin een meer organische en participatieve benadering centraal staat: 'Beleidsvoering wordt dan meer ingebed in een proces, waarbij men rekening houdt met de diversiteit in positie en belangen van de verschillende betrokken actoren en deze ook een rol geeft in het proces (Verbiest, 2005, p. 81).' Ook de implementatie van dergelijk beleid heeft hier baat bij, met meer garanties dat dit beleid ook op het 'terrein' gestalte krijgt.

Bouwen (2005, p. 122, zie ook Verbiest, 2005), die de opbouw van een dergelijke visie als een leerproces ziet waarin een school kennis opbouwt, heeft het in navolging van Argyris (1999) over het samen opbouwen van 'implementeerbare kennis'. Dit is kennis 'die zodanig is ontwikkeld dat alle betrokkenen zich aangesproken voelen om aan de uitvoering mee te werken.' Voorwaarde is dat alle betrokkenen het eens zijn over de richting en het resultaat van de verandering die de implementatie van het beleid met zich zal meebrengen. Bouwen stelt verder dat niet een aantrekkelijke inhoud of methoden bepalen of deze kennis implementeerbaar zal zijn, maar wel het proces van de verandering of de weg waarlangs analyse en voorstellen tot stand komen. In deze paragraaf bekijken we daarom de weg die scholen bewandelen in hun proces naar een schooleigen visie met betrekking tot het GOK-decreet. In welke mate worden daarin leerkrachten betrokken en in hoeverre kennen en ondersteunen leerkrachten het beleid van hun school? Zoals gesteld door de beschreven studies, worden zowel deze kennis als ondersteuning als noodzakelijke voorwaarden gezien om de implementatie van dit beleid mogelijk te maken.

Op het eerste zicht bevestigt een globale analyse van het besluitvormingsproces in de 20 betrokken scholen de resultaten uit het document van de onderwijsinspectie (Onderwijsspiegel, 2006; zie ook: Van Petegem & Verhoeven, 2005). Alle directeurs en ook de overgrote meerderheid van de geïnterviewde leerkrachten vermelden dat de keuze van de thema's voorgesteld, besproken en finaal beslist werd op een personeelsvergadering met het gehele team. In meer dan de helft van de scholen ging daaraan ook een bevraging of een vergadering waar leerkrachten problemen op tafel konden leggen vooraf.

Uit een diepgaandere analyse blijkt echter dat het uitdenken en concreet maken van de voorstellen in 90% van deze scholen gebeurde door het GOK-team, bestaande uit directeur, gespecialiseerde leerkrachten (vaak GOK- en zorgleerkracht(en)) en eventueel enkele geïnteresseerde leerkrachten. In sommige scholen maakte soms ook iemand van het CLB deel uit van dit team. Bouwen (2005, p. 122) is kritisch over het inzetten van een gespecialiseerd team voor het ontwikkelen van een schoolbeleid. Hij noemt de implementeerbare waarde van deze manier van werken laag. Ook de studie van het steunpunt GOK (Vandenbranden, 2008; Padmos & Van den Berge, 2009) naar de implementatie van het GOK-decreet in secundaire scholen komt tot een

gelijkaardige conclusie. Volgens hen leidt deze manier van werken er toe de implementatie van het GOK-decreet op het niveau van directie en GOK-leerkrachten hangen. Het beleid dringt dan ook moeilijk door tot bij de leerkrachten en in de lespraktijk.

Hoewel schoolteams in basisscholen vaker dan in secundaire scholen participatiever en organischer werken, stelden we in dit onderzoek eveneens vast dat de betrokkenheid van leerkrachten bij het GOK-beleid minder groot is dan de studies van de onderwijsinspectie (Onderwijsspiegel, 2006) en Van Petegem & Verhoeven (2005) doen vermoeden. Het is immers niet zo dat gehoord worden en formeel mee kunnen beslissen over de GOK-thema's, altijd betrokken doen voelen en tot gedeelde, implementeerbare kennis leiden.

Wat de *betrokkenheid* betreft, geven 17 van de 28 geïnterviewde leerkrachten 1^e leerjaar aan zich betrokken te hebben gevoeld bij de keuze van de thema's in hun school. Een derde van deze leerkrachten nuanceert deze betrokkenheid echter meteen door te stellen dat het schooleigen GOK-beleid *vooral* een zaak is van het GOK-team. Of andersom, deze leerkrachten beschouwen het GOK-beleid van de school niet in de eerste plaats als hun zaak. Problemen met het beleid hebben ze echter evenmin. De andere leerkrachten die aangeven zich niet betrokken te hebben gevoeld in de totstandkoming van het GOK-beleid, geven hiervoor verschillende redenen op. Ten eerste benadrukken 6 leerkrachten dat het GOK-beleid in hun school *enkel* via de directeur of het GOK-team tot stand is gekomen. Deze formele betrokkenheid ervaren zij als onvoldoende. Een leerkracht stelt zelfs onomwonden geen inspraak te hebben gehad. Naar haar gevoel is het GOK-beleid van bovenaf opgelegd. De tweede groep die zegt niet betrokken te zijn geweest bij de keuze van de GOK-thema's en het tot stand komen van het GOK-beleid, wordt gevormd door leerkrachten die nieuw zijn op school of lange tijd door ziekte of zwangerschap afwezig waren.

Het gevoel al dan niet betrokken te zijn geweest, leidt niet per definitie tot een hoge of lage implementeerbare kennis. In totaal kunnen iets meer dan de helft van de geïnterviewde leerkrachten de GOK-thema's van hun school opsommen. Daarvan geven 4 leerkrachten expliciet aan dit thema enkel in grote lijnen te kennen. Het GOK-plan van hun school hebben ze niet gelezen of is geen document dat ze regelmatig raadplegen. Acht leerkrachten kennen de GOK-thema's van hun school niet (meer) en 2 leerkrachten geven een ander antwoord dan de directeur van hun school.

Hoewel meer leerkrachten die niet betrokken zijn geweest of nieuw zijn op school de GOK-thema's niet kennen, ontbreekt ook bij (meer) betrokken leerkrachten soms de kennis over het GOK-beleid in hun school. Zij geven aan de thema's vergeten te zijn of verwezen naar de desbetreffende documenten. Volgend antwoord van een leerkracht is exemplarisch voor de desinteresse ten opzichte van het GOK-beleid die we bij deze leerkrachten soms aantreffen: 'Ik denk dat de GOK-leerkracht beneden je beter zal kunnen helpen, want dat steekt in een map, zeker als je details wil weten.'

Naast desinteresse, klinkt bij een kleine minderheid van de leerkrachten ook kritiek op het GOK-beleid van hun school. Opvallend: deze leerkrachten kennen de GOK-thema's goed en zeggen betrokken te zijn geweest in het beslissingsproces, maar distantiëren zich openlijk van dit beleid. De kritiek gaat van vragen bij de grote veranderingen die het GOK-beleid voor de klaspraktijk teweeg brengt en kritiek op de wijze waarop de school de uren benut tot fundamentele vragen naar het nut en de zinvolheid van een GOK-beleid op de school. Eén leerkracht stelt ook dat er in haar school teveel paperassen rond GOK moeten worden ingevuld: 'Er zijn belangrijkere zaken, vind ik. Eén keer heb ik aan de GOK-leerkracht wel hulp gevraagd, maar het duurde me veel te lang voor die hulp er ook effectief kwam. Ik denk dus niet dat ik dat nog eens zal doen.'

Samenvattend kan gesteld worden dat in de scholen die participeerden aan dit onderzoek, bijna alle leerkrachten formeel betrokken werden bij de keuze van de thema's en de totstandkoming van het beleid. De grote lijnen van dit beleid kwamen op één of meerdere personeelsvergaderingen aan bod en de keuze van de thema's kreeg goedkeuring van het voltallige team. Uit de analyse van de interviews met de leerkrachten bleek deze formele betrokkenheid in vele gevallen echter onvoldoende om implementeerbare kennis bij het voltallige team en dus implementatie tot op het niveau van de klaspraktijk te garanderen. In scholen met meerdere leerkrachten in het eerste leerjaar konden we slechts bij 1 school besluiten dat het GOK-beleid door alle betrokkenen gekend en gedragen werd. Opvallend in deze school was dat het GOK-beleid volledig opgebouwd was rond één centrale methode (de Axenroos). Bij vele andere scholen bleek GOK vooral een zaak van het GOK-team en minder van de leerkrachten zelf. In navolging van Bouwen stelden we vast dat deze manier van werken op lange termijn niet leidt tot een hoge implementeerbare waarde. Zo merkten we op dat meerdere leerkrachten die zich aanvankelijk betrokken hadden gevoeld bij de ontwikkeling van een schooleigen visie rond gelijke kansen niet geïnteresseerd blijven. Deze leerkrachten beschouwen het uitwerken van het GOK-beleid in hun school niet als een levende, zelfreflexieve teampraktijk, maar eerder als een formeel document. Voor deze stelling vonden we ook bevestiging bij de gespecialiseerde leerkrachten, de GOK- en zorgleerkrachten. De ontwikkeling van een schooleigen visie rond gelijke kansen vindt volgens hen zijn eindpunt in het schriftelijke neerschrijven van een GOK-plan. Dat het bij dit GOK-plan vaak stopt, blijkt ook uit het feit dat slechts in enkele scholen het GOK-beleid en de implementatie ervan als een vast punt op de teamvergadering worden geagendeerd.

Onderzoek naar onderwijs vanuit een institutioneel perspectief stelt dat scholen in de praktijk vaak niet zonder reden deze formele benadering verkiezen. Door de implementatie van overheidsbeleid in de formele sfeer te houden en deze formele (beslissings)structuren te ontkoppelen van hun kernactiviteiten (leren en lesgeven), wordt het immers mogelijk deze kernactiviteiten te beschermen voor kritiek en veranderingen. Spillane et al. (2002) voegen aan deze verklaring toe dat ook de zowel formele als informele schoolcultuur en de schoolgeschiedenis, die beide de lokale context vormen voor de leerkrachten, belangrijke factoren zijn die de implementatie

van overheidsbeleid sturen en betekenis geven. Deze lokale context bepaalt immers in grote mate de ruimte die er in een school voor leerkrachten bestaat om vanuit de praktijk met het overheidsbeleid in dialoog te treden. Drie sleuteldomeinen geven de grootte van deze ruimte aan. Deze ruimte is groter naarmate:

- ze meer sociaal dan individueel is;
- ze bestaat uit waardevolle overlegmomenten over dit beleid met andere leerkrachten en hervormingsexperts;
- er meer materiële bronnen en middelen ter beschikking zijn die dit overleg ondersteunen.

Kortom, scholen die de ontwikkeling van een schooleigen visie op het GOK-beleid louter in formele zin opvatten, geven aan leerkrachten weinig ruimte om in overleg met andere leerkrachten praktijk en beleid actief op elkaar te betrekken en van daaruit hun onderwijspraktijk te herzien. In vele gevallen is deze formele invulling van overheidsbeleid bovendien onderbouwd door een schoolcultuur- en traditie die vindt dat onderwijs in de eerste plaats een individuele, autonome activiteit is die stopt bij de klasdeur (Spillane, 2002; zie ook Van Veen & Slegers, 2006). Fundamentele veranderingen in de klaspraktijk naar aanleiding van het GOK-beleid zullen in deze context dan ook weinig waarschijnlijk zijn.

3.2 Niveaus: GOK-leerkracht als leerlingbegeleider, zorgleerkracht op schoolniveau

Scholen moeten in hun GOK-plan vermelden hoe ze op leerling-, leerkracht- en schoolniveau willen werken en hoe ze de GOK- en zorgleerkrachten met dat doel voor ogen willen inzetten. Wij vroegen aan de GOK- en zorgleerkrachten van de betrokken scholen hoe deze niveaus zich in tijd tot elkaar verhouden.

Van de 14 geïnterviewde *GOK-leerkrachten* houdt de meerderheid (8) zich hoofdzakelijk bezig met het begeleiden van leerlingen. Dit is niet verwonderlijk, aangezien alle GOK-leerkrachten opgeleid zijn als leerkracht (van kleuter tot lager secundair onderwijs) en de meerderheid onder hen hun GOK-uren aanvult met uren als leerkracht in dezelfde of een andere school. In één school geeft de GOK-leerkracht zelfs uitsluitend les in het 1^e leerjaar (co-teaching). Zij definieert zichzelf dan ook als leerkracht (met een focus op de zwakkere leerlingen). Van de andere GOK-leerkrachten besteden 4 de meeste uren aan het ondersteunen van leerkrachten, 2 anderen concentreren zich zo goed als enkel op het schoolniveau. Eén GOK-leerkracht verdeelt haar tijd evenredig op leerling- en leerkrachtniveau. Opvallend is dat GOK-leerkrachten die hoofdzakelijk werken op leerkrachtniveau dit als een welbewuste keuze omschrijven waarmee ze wensen af te stappen van een focus op het leerlingenniveau. Zo stelt een GOK-leerkracht bijvoorbeeld dat hij na een zelfevaluatie gemerkt heeft dat hij teveel remediërend op leerlingenniveau werkte en op die manier als een soort taakleerkracht functioneerde. Daarom heeft hij zijn aandacht verlegd naar het leerkrachtniveau. Dit vindt hij een zinvollere tijdsbesteding, want ‘meer preventief en planmatig.’ Tot slot noteren we dat meer

dan de helft van de GOK-leerkrachten regelmatig ingezet worden om de klasleerkracht klasvrij te maken. De voornaamste redenen van vervanging zijn ziekte of een nascholingscursus.

Zorgleerkrachten hebben een duidelijk andere taakverdeling dan GOK-leerkrachten. Ook hun opleidingsprofiel is verschillend. De helft van de zorgleerkrachten heeft geen lerarenopleiding, maar is pedagoog of logopedist. Hun aandacht gaat dan ook overwegend naar het schoolniveau (7 van de 15 geïnterviewde leerkrachten). Slechts 4 zorgleerkrachten werken ter ondersteuning van de leerkrachten, terwijl 1 zorgleerkracht zich bijna uitsluitend op het leerlingenniveau concentreert. Drie andere leerkrachten verdelen hun tijd evenredig over de verschillende niveaus. Zorgleerkrachten besteden dus beduidend minder tijd aan het leerlingenniveau. Hun taken op dit niveau beperken zich tot het observeren en afnemen van toetsen om het beginniveau van leerlingen te meten met het oog op remediërende taken of een individueel handelingsplan. Daarnaast worden zorgleerkrachten minder dan GOK-leerkrachten ingezet ter vervanging van leerkrachten die ziek zijn of een nascholing volgen. Dit komt enerzijds omdat zij geen leerlingen begeleiden en anderzijds omdat verschillende zorgleerkrachten geen diploma binnen een lerarenopleiding behaalden.

Samenvattend kunnen we op basis van de wijze waarop GOK- en zorgleerkrachten hun functie omschrijven, concluderen dat de geïnterviewde GOK-leerkrachten zich voornamelijk concentreren op het leerlingenniveau en de geïnterviewde zorgleerkrachten op het schoolniveau. Door deze verdeling van taken dreigt in de praktijk het leerkrachtniveau ondergesneeuwd te raken. Hoewel alle zorg- en GOK-leerkrachten zeggen tijd te besteden aan ondersteuning van leerkrachten, beschouwt slechts een minderheid van deze leerkrachten dit als hun hoofdtaak.

Bekijken we vanuit het perspectief van de *GOK-leerkrachten* de concrete invulling van hun taken op de verschillende niveaus, dan wordt duidelijk dat deze leerkrachten in vele gevallen functioneren als een 'remedial teacher'. Hierdoor nemen ze in de praktijk de vroegere rol van de taakleerkracht over. Dit blijkt ook uit de invulling van hun leerlingenbegeleiding op zowel organisatorisch als inhoudelijk vlak. Organisatorisch houdt 'remediëren' in dat leerlingen individueel of in groep apart worden genomen. De begeleiding gaat meestal buiten de klas door en – indien beschikbaar – in de GOK-klas. Volgens hen geeft deze manier van werken de kans dieper op een leerprobleem in te gaan of in alle rust en zonder afleiding met één of meerdere leerlingen te werken. Op inhoudelijk vlak definiëren GOK-leerkrachten remediëren als het bijwerken van leerlingen met leerachterstand in taal en rekenen. Op deze manier krijgen deze leerlingen de kans om 'op een lager niveau op hetzelfde moment als de anderen aan dezelfde les te werken.' Is de begeleiding meer op 'preventie' gericht, dan verkiest iets meer dan de helft van de GOK-leerkrachten hun begeleiding van leerlingen klasintern te doen. Dit noemen sommigen 'co-teaching.' Ze observeren en helpen waar nodig leerlingen met problemen. Bovendien kan hun aanwezigheid in de klas de leerkracht helpen om contractwerk en hoekenwerk in de klas beter te organiseren. Opvallend is ook dat GOK-leerkrachten die niet klasintern werken, dit wel vaak zouden willen, maar hiervoor geen toestemming krijgen van de

leerkrachten. Wanneer GOK-leerkrachten in functie van preventie of remediëring individuele leerlingen of groepjes leerlingen in of buiten de klas begeleiden, is het bijna altijd zo dat ze zwakkere leerlingen groeperen en met deze homogene groep leerlingen aan de slag gaan. De klasleerkracht houdt zich dan gelijktijdig bezig met de 'sterkere' leerlingen. Slechts twee scholen kiezen er voor om groepjes niet te vormen op basis van niveau, maar ordenen de leerlingen alfabetisch. Zij gaan er van uit dat in niet-homogene groepen sterkere leerlingen zwakkere leerlingen kunnen helpen.

Terwijl GOK-leerkrachten in de praktijk overwegend blijven functioneren als een 'remedial teacher' voor de zwakkere leerlingen nemen *zorgleerkrachten* op schoolniveau de meer coördinerende taken voor hun rekening. Deze taken bestaan volgens hen vooral uit toetsen afnemen en analyseren, leerlingvolgsystemen uitwerken en implementeren, met leerkrachten handelingsplannen opstellen, MDO's⁸ voorbereiden en opvolgen, en vergaderingen leiden over GOK en zorg. Verder fungeren zorgleerkrachten vaak als contactpersoon naar ouders en externe diensten (CLB, logopedie, ...) toe. De contacten met de ouders zijn vooral bedoeld om hen informatie over het niveau van hun kind te geven of hen uit te nodigen voor een gesprek op school.

Op het eerste zicht lijken de taken tussen GOK- en zorgleerkrachten duidelijk afgebakend en de verschillende niveaus helder van elkaar onderscheiden. Dit is in de beleving niet altijd het geval. Sommige leerkrachten vermelden dat hun functieomschrijving niet uitgebreid of helder genoeg is en hun werk teveel met dat van andere GOK- of zorgleerkrachten overlapt. Bovendien bestaat er verwarring over de precieze classificering van hun werk op basis van de verschillende niveaus. Valt klasintern werken onder het begeleiden van leerlingen of is het een middel om leerkrachten te ondersteunen? Wanneer is het opvolgen van MDO's en het wekelijkse overleg met leerkrachten over leerlingen in het kader van bijvoorbeeld een handelingsplan een taak die zich afspeelt op schoolniveau of op leerkrachtenniveau? Wat het antwoord ook is, de interviews maken duidelijk dat over de taakomschrijving per niveau onder de GOK- en zorgleerkrachten allesbehalve een consensus is bereikt.

⁸ MDO staat voor MultiDisciplinair Overleg. In dit overleg over één of meerdere leerlingen kunnen naast de klasleerkracht en de directeur ook de GOK-leerkracht, zorgleerkracht, CLB-medewerker, andere relevante experts en eventueel ook ouders betrokken worden.

4. DE IMPLEMENTATIE VAN HET GOK-BELEID OP HET KLASTERR EIN

We stelden in de voorgaande paragraaf vast dat leerkrachten in de ontwikkeling van een schooleigen visie op het GOK-beleid in vele gevallen slechts formeel betrokken werden en dat GOK- en zorgleerkrachten in mindere mate werden ingezet op leerkrachtniveau. Deze vaststellingen deden vragen rijzen over de implementeerbare waarde van het schooleigen GOK-beleid op klasniveau. Deze vastgestelde lage implementeerbare waarde impliceert echter niet automatisch dat de introductie van het GOK-beleid of meer concreet van het GOK-plan op school daarom volledig aan de leerkrachten voorbijgaat. Het geeft wel aan dat leerkrachten zich door de veranderingen niet of minder gestimuleerd zullen voelen hun wijze van lesgeven en hun visie op leren te herbekijken. In dat geval, zo stellen Spillane et al. (2002), zullen individuele leerkrachten het GOK-beleid van hun school zo interpreteren dat het aansluit bij hun al opgebouwde kennis over leren en lesgeven of zal deze interpretatie zich meer richten op de oppervlakkige kenmerken ervan in plaats van op de kern van dit beleid.

In deze paragraaf gaan we aan de hand van twee concrete voorbeelden na of in de betrokken scholen het implementatieproces op het klasterr ein in die zin begrepen kan worden en wat de uitkomsten daarvan zijn. Ten eerste focussen we ons op de relatie tussen de leerkrachten en de GOK- of zorgleerkracht. Dit doen we vanuit het perspectief van de GOK- en zorgleerkrachten die in het kader van dit onderzoek geïnterviewd werden. Ten tweede analyseren we vanuit de ervaringen en visies van de leerkrachten (1^e leerjaar) de implementatie van leerlingvolgsystemen in het kader van het thema 'preventie en remediëring'.

4.1 GOK- en zorgleerkrachten kiezen voor een voorzichtig implementatieproces

In dit rapport werd al duidelijk dat de focus van GOK-leerkrachten vooral op de begeleiding van leerlingen ligt. Deze begeleiding gebeurt klasintern of buiten de klas. Daarnaast stelden we vast dat GOK-leerkrachten regelmatig als klasleerkracht in dezelfde school werkzaam zijn of dat voordien waren. GOK-leerkrachten komen daardoor automatisch en meer dan zorgleerkrachten in contact met de leerkrachten. Naar deze leerkrachten toe is hun positie echter dubbel en daardoor ambigu. Als (ex-)leerkracht beschouwen ze zichzelf enerzijds als een collega. Anderzijds komen

ze in hun functie als GOK-leerkracht in de klassen van deze collega's om er met bepaalde leerlingen te werken en wordt er in het kader van het schooleigen GOK-beleid van hen verwacht dat ze aan hun collega's advies verlenen.

De data, die enkel hun ervaringen in de eerste GOK-cyclus in beeld brengen, tonen aan dat GOK-leerkrachten deze dubbele positie als spanningsvol ervaren. Ten eerste verkiezen sommige GOK-leerkrachten lesgeven boven hun functie als GOK-leerkracht. Werken als GOK-leerkracht geeft minder voldoening, stellen ze, omdat ze hoofdzakelijk met problemen bezig zijn en zwakkere leerlingen begeleiden. Deze leerkrachten ervaren hun GOK-uren als additioneel ten opzichte van wat ze als hun 'core business' beschouwen, het lesgeven. GOK-uren zijn dan geen bewuste keuze, maar vooral bedoeld om een voltijdse betrekking in dezelfde school te krijgen. In de concrete relaties met de leerkrachten worden, ten tweede, volgende spanningsvelden gesignaleerd:

- leerkrachten hebben andere verwachtingen. Zij willen dat GOK-leerkrachten hun functie vervullen zoals vroeger de taakleerkracht deed. Een meer preventieve benadering schrikt hen af;
- leerkrachten zijn niet gewoon problemen in hun klas aan anderen te melden en hebben het ook moeilijk om advies te vragen. Het is hen bovendien niet duidelijk of de leerkrachten dit advies toepassen: *'In de klas doet de leerkracht immers wat ze wil.'*

Samengevat zou men kunnen stellen dat GOK-leerkrachten het binnen hun school vooral moeilijk hebben om voor zichzelf en andere leerkrachten hun nieuwe positie helder te stellen. Vraag is of een duidelijkere taakomschrijving dit probleem oplost. Uit de vermelde spanningsvelden blijkt immers dat GOK-leerkrachten weten dat een implementatie van het GOK-beleid – op het moment van de interviews een nieuw beleid – diepgaande veranderingen veronderstelt die de geijkte visies over het omgaan met kinderen met meer risico op leerachterstand in vraag stelt. Concreet gaan zij ervan uit een verandering te moeten realiseren van een meer remediërende naar een preventieve aanpak en van een situatie waarin de leerkracht de volledige controle bewaart over zijn klasgroep (autonomie) naar een overleg- en samenwerkingscultuur op school. Deze verandering realiseren – zo geven verschillende GOK-leerkrachten aan – kost tijd en gaat met vallen en opstaan, maar is ook groeiende. In dat groeiproces ondervinden de GOK-leerkrachten vooral steun van de directie, andere GOK- of zorgleerkrachten en jonge leerkrachten die volgens hen meer openstaan voor feedback, advies en typelessen.⁹

Het is ook interessant na te gaan welke keuzes GOK-leerkrachten in een spanningsvolle context maken. Een analyse van deze keuzes wijst uit dat de GOK-leerkrachten in de meeste scholen niet voor de confrontatie gaan, maar een voorzichtige aanpak bepleiten. Zo stellen vele GOK-leerkrachten dat ze slechts advies geven of hulpmiddelen aanreiken *op vraag van de leerkrachten*. Ze nemen dus

⁹ Met betrekking tot de verschillende houding van oudere en jongere leerkrachten ten opzichte van onderwijsvernieuwing trekt Hargreaves (2005) op basis van kwantitatief onderzoek dezelfde conclusie.

geen initiatief, maar gaan er vanuit dat leerkrachten zelf zien waar er leemtes zijn en vervolgens bij hen voor advies zullen aankloppen. Opmerkelijk is dat in de praktijk het werken met een (nieuw) leerlingvolgsysteem de belangrijkste *incentive* vormt voor leerkrachten om GOK-leerkrachten aan te spreken (zie verder). GOK-leerkrachten (en ook zorgleerkrachten) maken van deze toegangspoort dankbaar gebruik om leerkrachten te begeleiden en te ondersteunen. Hun ondersteuning bestaat dan vooral uit het aanbieden van materiaal in het kader van dit leerlingvolgsysteem (zoals testen, bijkomende oefeningen, observatielijsten), overleg over specifieke leerlingen met problemen of een individueel handelingsplan, en het remediëren van deze leerlingen in of buiten de klas.

In de voorgaande paragraaf gaven we aan dat zorgleerkrachten meer dan GOK-leerkrachten coördinerend op schoolniveau werken en minder op leerlingenniveau. Hierdoor komen ze minder op het klusterrein van de leerkrachten. Het contact met de leerkrachten verloopt via frequent – vooral informeel – overleg of in het kader van de opvolging van bepaalde leerlingen met leerproblemen. Zorgleerkrachten bespreken in dat kader vooral de effectiviteit van een bepaalde aanpak, om op die basis met de leerkracht na te gaan welke stap vervolgens moet gezet worden. Eén van de zorgleerkrachten geeft aan dat hij er op die momenten vooral over waakt dat leerkrachten niet een te hoog verwachtingspatroon hebben: *‘Ik raad dan aan stap voor stap te beginnen en zeg: ‘Kijk dat kunnen we verwezenlijken en dan pas gaan we verder met dat en dat.’*

Minder dan de GOK-leerkrachten, geven zorgleerkrachten aan in deze contacten spanningsvelden met leerkrachten te ervaren. Ze benadrukken integendeel meer dan hun collega's dat leerkrachten spontaan aan hen om advies vragen of bij hen een luisterend oor zoeken. Zij hebben de indruk te functioneren als een vertrouwenspersoon. De verklaring voor deze vaststelling is wellicht te vinden in het feit dat zorgleerkrachten zelden tot nooit met leerlingen zelf werken en zich weinig op het klusterrein van de leerkrachten bevinden. Anders dan de GOK-leerkrachten, betekenen zorgleerkrachten dus geen bedreiging voor de autonomie van de leerkracht. Zorgleerkrachten ervaren wel spanningsvelden op andere vlakken. Zo betreuren ze dat ze over te weinig tijd beschikken om hun werk goed te kunnen uitvoeren, vermelden ze problemen in de communicatie met ouders en voelen sommigen zich in geen enkele school thuis indien ze in meerdere scholen komen. Eén zorgleerkracht geeft tot slot aan dat integratie niet altijd gelijk staat met waardering: *‘Ik ben hier als zorgleerkracht goed geïntegreerd, maar de waardering is jammer genoeg laag.’*

Samengevat valt op dat GOK- en zorgleerkrachten vooral met leerkrachten overleggen of in contact komen rond de opvolging en aanpak van leerlingen die kampen met leerproblemen. Het leerlingvolgsysteem dient daarbij als de belangrijkste toegangspoort om ondersteuning en advies te geven. Een voorzichtige aanpak is de norm: vele GOK- en zorgleerkrachten wachten op vragen of op de detectie van problemen door de leerkracht vooraleer ze in actie komen. Tegelijk weten GOK- en zorgleerkrachten dat een goede implementatie van het (schooleigen)

GOK-beleid een meer preventieve aanpak vereist. Door hun voorzichtigheid blijven ze echter in de praktijk vaak op remediërend niveau werken.

Vraag is of een voorzichtige aanpak leerkrachten voldoende stimuleert om zelf en met anderen kritisch te reflecteren over hun visie op leren en lesgeven met betrekking tot kinderen die meer risico lopen op leerachterstand. Enerzijds kunnen GOK- en zorgleerkrachten via een voorzichtige aanpak een relatie van vertrouwen met leerkrachten opbouwen. Deze vertrouwensrelatie kan later dienen als een goed startpunt voor een ingrijpender veranderingsproces. Anderzijds verhoogt een voorzichtige aanpak het risico dat leerkrachten het schooleigen GOK-beleid al inpassen in hun bestaande visie op leren en lesgeven of slechts oppervlakkige kenmerken van het GOK-plan overnemen. Met een uitsluitend voorzichtige aanpak zullen leerkrachten zich dus minder genooddaakt voelen over hun lespraktijk te reflecteren en deze indien nodig te problematiseren.

4.2 Het leerlingvolgsysteem als casus

Bijna alle scholen werken in het eerste leerjaar met een leerlingvolgsysteem. Ook in scholen zonder een leerlingvolgsysteem ontwikkelen leerkrachten eigen systemen om het individuele leerproces van de leerlingen op te volgen. De methodes om te detecteren en het leerproces te toetsen komen daarbij meestal van het gebruikte handboek.

Uit het materiaal blijkt dat scholen met een leerlingvolgsysteem al voor het GOK-decreet gebruik maakten van leerlingvolgsystemen. De aanwezigheid van de GOK-leerkracht of het GOK-plan leidt er vooral toe dat de bestaande leerlingvolgsystemen doorgelicht en in vraag worden gesteld. Dit reflexieve proces heeft in verschillende scholen een verfijning van de bestaande leerlingvolgsystemen en een professionalisering in hun gebruik tot gevolg. Soms wordt in dat kader ook gekozen voor een nieuw leerlingvolgsysteem. De GOK-leerkracht of het GOK-team in de school is de motor van dit proces.

Globaal hebben deze verfijning en professionalisering volgende kenmerken (Belis & Vanderspikken, 2000; Vermeiren & Vos, 2000):

- tendens naar een meer *uniform leerlingvolgsysteem*: hetzelfde leerlingvolgsysteem wordt door alle leerkrachten gebruikt. Individuele dossiers worden van jaar tot jaar overgedragen;
- tendens naar meer *formeel overleg met de GOK-leerkrachten* over kinderen met leerproblemen: op basis van het leerlingvolgsysteem en een foutenanalyse detecteren leerkrachten kinderen met leerproblemen, daarna wordt de GOK- of zorgleerkracht aangesproken en vindt er overleg plaats (bijvoorbeeld in het kader van een MDO). Op basis van dit overleg stellen de verschillende betrokken partijen een stappenplan of een individueel handelingsplan op. Het overleg bepaalt verder de wijze van differentiatie in groepen bepaald en besluit welke leerlingen bijkomende hulp krijgen van de GOK-leerkracht.

Opvallend is dat deze tendens tot professionalisering zowat in alle scholen plaatsvindt. Het is dus niet zo dat deze tendens zich scherper aftekent op het clusterrein van scholen die voor het thema 'preventie en remediëring' kozen. Hetzelfde geldt ook voor het andere veel gekozen thema 'taalvaardigheid': de wijze waarop leerkrachten – althans in de 1^e GOK-cyclus – deze thema's in de dagelijkse lespraktijk vorm geven zijn opvallend gelijklopend. Of nog, er zijn nauwelijks verschillen tussen de aanpak van leerkrachten in scholen die wel of niet voor deze thema's kozen.

Kortom: de implementatie van het GOK-decreet heeft in vele scholen – ongeacht ze voor het thema 'preventie en remediëring' kozen of niet – geleid tot een uniformisering en professionalisering in het gebruik van het leerlingvolgsysteem op het clusterrein. De meeste leerkrachten voeren de veranderingen die dit proces met zich meebrengt nauwgezet uit. Dit betekent echter niet dat ze het systeem in hun school altijd als positief evalueren.

Voorstanders beschouwen het leerlingvolgsysteem als een belangrijke meerwaarde. Zij benadrukken dat ze nu meer dan vroeger de evolutie van leerlingen kunnen volgen, nauwkeuriger kunnen zien op welk onderdeel een kind al dan niet uitvalt en daardoor ook effectiever problemen kunnen aanpakken. Een leerkracht drukt deze ervaring als volgt uit:

'Ik vind dat je met een leerlingvolgsysteem problemen beter kan detecteren. Want soms denk je dat een leerling bepaalde leerstof niet zo goed begrepen heeft, maar dan zie je op de toetsen dat het precies wel lukt en dat er een ander probleem zal zijn. Of omgekeerd, dat je merkt dat iemand problemen heeft met één specifiek ding.'

Andere leerkrachten hebben echter hun twijfels over de bijkomende waarde van het systeem voor de detectie van leerproblemen. Zo vragen sommige leerkrachten zich af of formalisering wel leidt tot een betere detectie. Een leerkracht verwoordt deze kritiek als volgt: *'Het nieuwe systeem leidt tot detectie, maar of dat zoveel verschil maakt met vroeger, dat weet ik niet zo goed.'* Informele, spontane detectie van leerproblemen is volgens deze leerkrachten even betrouwbaar. De eigen ervaring van de leerkracht wordt ten onrechte in vraag gesteld door formele meetinstrumenten: *'Ik weet waar mijn kinderen staan. Dat hoeft voor mij niet altijd op papier te staan.'* Het leerlingvolgsysteem biedt enkel het voordeel dat het formeel bevestigt wat men via informele detectie al wist.

Meer fundamentele kritiek op het leerlingvolgsysteem is er bij leerkrachten die de objectiviteit van dit systeem ter discussie stellen. Deze leerkrachten vragen zich af of aan (de analyse van) toetsen binnen dit systeem niet al te veel waarde wordt gehecht. Zij stellen dat toetsen steeds momentopnames zijn en dat ze moeten gecontextualiseerd worden. Kinderen kunnen een slechte dag hebben of een vraag niet begrijpen en te angstig zijn om bijkomende uitleg te vragen. Een slechte toets of zelfs een reeks slechte toetsen wijst dus niet automatisch op een dieperliggend leerprobleem, maar kan evengoed contextgerelateerde oorzaken hebben. Een analyse van de schoolcontext moet in die zin mee deel uit maken van de foutenanalyse, wil

men tot een objectief oordeel en een doeltreffende aanpak komen die het kind echt recht doen (Wiseman, 2010, p. 10).

De weerstand die leerkrachten hebben tegen een formalisering van de detectie van leerproblemen lijkt op het eerst zicht te wijzen op een conservatieve reflex om verandering van zich weg te houden (Vandenberghe, 2000-2001, p. 8). Volgens Spillane et al. (2002, p. 402-403) wordt vernieuwing door leerkrachten immers vaak gepercipieerd als een kritiek op de eigen – door ervaring opgebouwde – expertise:

‘Often, reform movements have the appearance of saying that what we were doing before in schools was ‘wrong’, or at least as less effective than what we could be doing. To accept reform and become its advocates could cost teachers some loss in positive self-image.’

Zo begrepen betreft de kritiek van leerkrachten dus niet zozeer de formalisering op zich, maar duidt ze op een angst om te veranderen.

Ons lijkt deze interpretatie echter te eenduidig. Zou de weerstand van leerkrachten tegen het leerlingvolgsysteem immers ook niet kunnen duiden op de angst dat de implementatie van het GOK-beleid op hun school zal leiden tot een verdere bureaucratisering van hun beroep? Problematisch aan dit proces lijkt ons daarbij niet de formalisering op zich, maar de ervaring van leerkrachten op dit proces geen invloed te hebben of over de interpretatie ervan de controle te missen (van den Berg, 2002). Zo gaf slechts een minderheid van de leerkrachten aan actief deel te nemen aan het reflexieve proces over het leerlingvolgsysteem dat dankzij het GOK-decreet ontstond. Zij hebben in het kader van het leerlingvolgsysteem wel meer overleg over hun leerlingen, maar niet over het systeem zelf. Dit systeem ervaren zij als een gegeven dat buiten hen om staat en waarover in de eerste plaats door het GOK-team gereflecteerd wordt. Hun weerstand verraadt in die zin niet enkel een conservatieve reflex of kritiek op bureaucratisering, maar drukt evengoed de vraag uit om actief te wegen op de veranderende wijze waarop onderwijsinstrumenten in hun school begrepen en geïmplementeerd (moeten) worden.

Tot slot roepen de interviews met de leerkrachten ook vragen op vanuit welk perspectief en met welk doel het leerlingvolgsysteem in de praktijk gebruikt wordt. In het kader van een schooleigen visie op het GOK-beleid mag verwacht worden dat dit systeem ingezet wordt om leerlingen die vanwege hun sociaal-economische achtergrond meer risico lopen op leerachterstand, sneller en preventief op te sporen. Van daaruit kunnen dan voor deze leerlingen aangepaste individuele trajecten uitgestippeld worden.

Op het clusterrein vinden we dit preventieve perspectief echter niet terug. Het leerlingvolgsysteem leidt vooral tot detectie van bestaande leerproblemen, waarop – in lijn met onze vorige conclusies – meestal een remediërend antwoord geboden wordt. Verder blijkt dat het leerlingvolgsysteem het scholen gemakkelijker maakt de zwakste leerlingen te laten zittenblijven of door te verwijzen. Het leerlingvolgsysteem wordt dan gehanteerd als een formeel bewijsstuk of geldt als een formele rechtvaardiging van deze beslissing. Vooral in de communicatie met ouders, die meer en meer vragen stellen bij een advies tot zittenblijven door de

school, voelen leerkrachten zich ondersteund door dit formele bewijsstuk. Opmerkelijk in dat verband is ook dat enkele scholen tijdens het MDO in februari op basis van het leerlingvolgsysteem en de tussentijdse foutenanalyses de zwakste leerlingen detecteren en deze vervolgens opgeven. Een leerkracht verwoordt deze werkwijze als volgt:

'In het begin werd voor de leerlingen die leerproblemen bleken te hebben handelingsplannen opgesteld. Nu in februari blijkt echter dat die kinderen toch zullen moeten blijven zitten. De ouders zijn daarvoor al op de hoogte. We houden ons nu bezig met de kinderen die wel naar het 2^e leerjaar zullen gaan. De kinderen die blijven zitten krijgen minder aandacht. Zij hoeven ook geen toetsen meer mee te doen.'

Samengevat kunnen we stellen dat de implementatie van het GOK-beleid in de praktijk heeft geleid tot een professionalisering en uniformisering van bepaalde instrumenten en methoden. Deze instrumenten en methoden kunnen scholen en leerkrachten helpen leerlingen met leerachterstand preventief te detecteren en beter te begeleiden. Dit geldt niet alleen voor het leerlingvolgsysteem, maar ook voor didactische methoden als differentiatie, coöperatief werken, nieuwe taalmethoden enz. Opvallend is dat in deze tendens naar meer professionalisering en uniformisering of in de discussie over het nut en het doel van deze instrumenten en methoden leerkrachten weinig tot niet betrokken zijn geweest. Dit heeft tot gevolg dat het schooleigen GOK-beleid door de leerkrachten geïnterpreteerd wordt als een formeel geheel van nieuwe instrumenten en methoden waarvan ze verwacht worden de uitvoerders te zijn. Zoals bovengenoemde voorbeelden aantonen, vergroot deze implementatiewijze de kans dat goedbedoelde instrumenten en methoden op het clusterrein zo ingezet worden dat het de onderwijskloof tussen kansarme leerlingen en andere leerlingen vergroot in plaats van verkleint.

5. *DISCUSSIE EN AANBEVELINGEN*

In dit rapport onderzochten we aan de hand van interviews met directie, GOK- en zorgleerkrachten en klasleerkrachten 1^e leerjaar in 20 basisscholen de implementatie van het GOK-decreet in de eerste GOK-cyclus (2002-2005). In algemene zin werd dit decreet door de scholen goed onthaald en kwamen er op schoolniveau initiatieven om tot een implementatie van het decreet te komen. Tegelijk leidde de analyse van de wijze waarop deze implementatie in de scholen gebeurde, tot de identificatie van enkele spanningsvelden. Dit slothoofdstuk puurt uit deze analyse drie discussiethema's en doet aansluitend enkele aanbevelingen die richtinggevend kunnen zijn voor toekomstig beleid gericht op gelijke kansen in het onderwijs.

De conclusies van dit onderzoek moeten daarbij als tentatief gelezen worden. Ze zijn immers gebaseerd op kwalitatieve data die enkele jaren geleden werd verzameld. Ondertussen zijn scholen bezig aan hun derde GOK-cyclus. Vervolgonderzoek dat de conclusies die we in dit rapport formuleren bevestigen, nuanceren of ontkrachten, is dus noodzakelijk. Dit kan door grootschalig kwantitatief onderzoek en kwalitatief onderzoek. Het is ook mogelijk uit de SiBO-databank indicatoren te identificeren die de conclusies van dit kwalitatieve onderzoek toetsen. In de bijlage van dit rapport selecteerden we daartoe enkele relevante indicatoren uit de SiBO-databank.

In afwachting van deze analyses legden we dit rapport wel al voor aan enkele experts die de wijze waarop scholen anno 2010 het GOK-beleid implementeren van binnenuit goed kunnen beoordelen. Hun oordeel leert ons dat de krachtlijnen van dit rapport vandaag niet aan relevantie hebben ingeboet en wel degelijk toelaten bepaalde onderliggende actuele tendensen rond implementatie van het GOK-beleid naar de oppervlakte te brengen. We herhalen echter dat verdere bevestiging van deze conclusies via vervolgonderzoek noodzakelijk is.

5.1 Is GOK bedoeld voor individuele remediëring of voor sociale preventie?

Allereerst wezen we in het rapport meermaals op een spanningsveld tussen het zorgperspectief en het perspectief op gelijke kansen.

Een *zorgperspectief* definieert leerachterstand in de eerste plaats als een leerstoornis of socio-emotioneel probleem waarmee een individuele leerling kampt. Aanleg, karakter of een moeilijke gezinscontext vormen de oorzaken van dit probleem. Op dit probleem kan de school best vanuit een individueel compensatorisch perspectief antwoorden. Zij beschouwt het dan als haar taak de bestaande – maar moeilijk overbrugbare, vaak ook natuurlijke kloof – zo klein mogelijk te houden. In het rapport bleek dat de geïnterviewde scholen die vertrekken vanuit dit zorgperspectief onder impuls van het GOK-decreet een GOK- en zorgbeleid ontwikkelen gericht op *alle* leerlingen met leer- of socio-emotionele problemen, zonder (duidelijk) onderscheid tussen beide problematieken. In lijn met hun vroegere zorgbeleid, bieden zij op deze problemen een eerder remediërend antwoord aan. Vaak gaat het om scholen met weinig GOK-leerlingen (type modale scholen) en met weinig tot geen ervaring met het vroegere doelgroepenbeleid.

Een *perspectief op gelijke kansen* bekijkt leerachterstand als een uiting van sociale ongelijkheid. De oorzaak van deze ongelijkheid moet niet in de eerste plaats gezocht worden bij natuurlijke, individuele oorzaken, maar is te verklaren door structurele oorzaken. Leerlingen uit groepen met een ‘lage’ socio-economische status (‘laag’ economisch, sociaal, cultureel en menselijk kapitaal) lopen meer risico om tijdens hun schoolloopbaan leerachterstand op te lopen (Groenez, Van Den Brande & Nicaise, 2003; Hirtt, Nicaise & De Zutter, 2007; Nicaise & Desmedt, 2008). Volgens dit perspectief, is het de taak van het onderwijs om deze sociale ongelijkheid vooral structureel weg te werken. Dit kan bijvoorbeeld via differentiatie, maar ook via een aangepast taalbeleid, het werken aan ouderbetrokkenheid, pedagogisch-didactische innovaties, desegregatie... De geïnterviewde scholen die vertrekken vanuit een perspectief op gelijke kansen zijn vaak scholen met veel GOK-leerlingen (type kansarme en zeer kansarme scholen). Enerzijds noodgedwongen en anderzijds dankzij het vroegere doelgroepenbeleid hebben zij expertise opgebouwd met doelgroepen die meer risico lopen op leerachterstand. Deze scholen kiezen onder impuls van het GOK-decreet bewust voor een schooleigen GOK-beleid met een meer experimentele en preventieve aanpak.

Deze verschillende wijze van implementatie van het GOK-decreet, steunend op een verschillend perspectief op leerachterstand (individuele remediëring versus sociale preventie), staat haaks op de geest van het decreet dat al in zijn titel aangeeft de voorkeur te hebben voor een perspectief op gelijke kansen. Latere omzendbrieven die betrekking hebben op GOK geven echter meer ruimte aan scholen om het GOK-decreet vanuit een zorgperspectief te interpreteren.

Allereerst blijkt uit de analyse van Poesen-Vandeputte (2010, p. 45), waarin de beleidstheorie van het GOK-beleid in Vlaanderen van naderbij is onderzocht, dat het in deze omzendbrieven niet altijd duidelijk is wie nu de precieze doelgroep van een schooleigen GOK-beleid moet zijn: ‘De ene keer beoogt men dat het GOK-beleid alle kinderen ten goede zou komen, de andere keer richt men zich op kansarme leerlingen in het bijzonder.’ Kortom: moet dit beleid gericht zijn op *individuele leerlingen met socio-emotionele- of leerproblemen*, op *alle kansarme* leerlingen of heeft het een (nog) specifiekere doelgroep voor ogen? Deze onduidelijkheid geeft scholen de

ruimte om vanuit de noden in de school en de al aanwezige normatieve schoolcultuur zelf een antwoord op deze vraag te geven (zie ook: Kelchtermans, 2007). Op die manier slagen ze er bovendien in een kritische herdenking van bestaande normatieve visies op onderwijs en een diepgaande mentaliteitswijziging te vermijden.

Ten tweede wordt dit implementatieproces verder versterkt door de wijze waarop GOK-uren aan scholen worden toebedeeld. Modale scholen tellen weinig GOK-leerlingen en hebben daardoor weinig GOK-uren. Onbegrijpelijk is het dan ook niet dat de geïnterviewde modale scholen vanuit praktische overwegingen hun zorg- en GOK-uren bundelen. Door de ambiguïteit in het GOK-decreet met betrekking tot de doelgroep kan deze bundeling bovendien naadloos gebeuren vanuit een zorgperspectief.

Ten derde geven vooral modale scholen aan dat ze (te) weinig tijd en ondersteuning kregen om zich de nieuwe overheidsinstrumenten (zoals beginanalyse en zelfevaluatie) eigen te maken. Hierdoor lijken deze overheidsinstrumenten – althans in de eerste GOK-cyclus – hun doel voorbij te schieten. De scholen richten hun aandacht extern op de door de overheid gevraagde juiste toepassing van deze instrumenten in plaats van deze instrumenten intern te hanteren voor nieuwe visie- en beleidsontwikkeling met betrekking tot gelijke kansen in het onderwijs.

Toekomstig beleid met het oog op gelijke kansen in het onderwijs is erbij gebaat dit spanningsveld op te lossen.

Dit kan allereerst door de onderliggende principes of de *rationale* die het decreet motiveren ondubbelzinnig te expliciteren en consequent aan te houden (Spillane et al., 2002). Moeten deze principes bovendien tot fundamentele vernieuwingen in het onderwijsveld leiden, dan is het ook van cruciaal belang scholen voldoende ondersteuning en ruimte te geven om in discussie te treden met deze principes en nieuwe perspectieven, vooraleer ze geacht worden bepaalde instrumenten en methodes toe te passen.

Ondertussen hebben scholen tijd en ondersteuning gehad om te werken aan een perspectiefwissel of mentaliteitswijziging met betrekking tot gelijke onderwijskansen. De cruciale vraag is dan ook of scholen sinds de eerste GOK-cyclus deze tijd en ondersteuning ingezet hebben op deze perspectiefwissel (bv. door een breed en tegelijk diepgaand intern debat over GOK op te starten en/of door deskundige voortrekkers aan te trekken). Vervolgonderzoek is noodzakelijk om hierop zicht te krijgen. Dit rapport heeft wel aangetoond dat zonder deze perspectiefwisseling of mentaliteitswijziging de kans groot is dat de implementatie van vernieuwend overheidsbeleid zich beperkt tot marginale veranderingen in het schoolbeleid en op het klasterrein (Spillane et al., 2002).

5.2 Pleidooi voor een opwaardering van de functie van GOK-leerkracht

In het rapport stelden we vast dat de meeste GOK-leerkrachten van de geïnterviewde scholen niet bewust voor deze functie kiezen en deze uren uitoefenen naast hun lesopdracht (die de meerderheid onder hen beschouwt als hun kerntaak). Verder viel ook op dat GOK-leerkrachten door hun collega's vaak niet als een expert of autoriteit op het vlak van gelijke onderwijskansen worden beschouwd. De waardering voor GOK-leerkrachten binnen de geïnterviewde scholen is daardoor eerder laag te noemen.

Een opwaardering van deze functie dringt zich dus op. Om deze opwaardering te realiseren kan de overheid volgende stappen ondernemen:

- de functies van zorgleerkracht resp. GOK-leerkracht hebben nood aan een duidelijkere taakomschrijving op leerling-, leerkracht- en schoolniveau. Hierin moet het perspectief op gelijke kansen de rode draad en motor vormen. Beide functies zouden niet noodzakelijk strikt gescheiden worden, maar wel conceptueel duidelijker onderscheiden. In het eerste geval (zorg) gaat het voornamelijk om individuele begeleiding en remediëring; in het tweede geval om een kaderfunctie binnen de school, gericht op ondersteuning en verdeskundiging van collega-leerkrachten in scholen met veel GOK-leerlingen. In wat volgt zoomen we (opnieuw) verder in op de GOK-leerkracht;
- het oorspronkelijke profiel van de GOK-leerkracht is, sinds de invoering van het nieuwe financieringsdecreet op het leerplichtonderwijs, gedeeltelijk achterhaald. “Elke leerkracht is een GOK-leerkracht”, zo luidt het terecht, naar analogie met het motto dat “elke school een GOK-school” is geworden. Het betekent ook dat *alle* leerkrachten in hun klas achter het GOK-perspectief staan en het GOK-beleid van hun school in de concrete klaspraktijk handen en voeten geven. Dit rapport toonde aan dat dit implementatieproces niet vanzelf gebeurt, van lange adem is en daarom vraagt om meer deskundige GOK-ondersteuning in scholen. De opheffing van het Steunpunt GOK vraagt minstens om een alternatieve vorm van ondersteuning: die kan de vorm krijgen van een specifieke en duurzame omkadering binnen GOK-scholen.
- Om GOK-leerkracht te kunnen worden, zouden leerkrachten of afgestudeerden pedagogische wetenschappen die een bijkomend diploma binnen de lerarenopleiding behaalden, de kans moeten krijgen om na enkele jaren klaspraktijk een vorming of specialisatie te volgen gericht op deze functie (bijvoorbeeld een specifiek masters diploma binnen een master in de onderwijskunde of educatieve studies). Deze opleiding moet leiden tot het verwerven van specifieke competenties die (naast een minimale ervaring als reguliere leerkracht) nodig zijn voor deze functie. Voor toekomstige leerkrachten die deze functie willen uitoefenen kan deze vorming verplicht worden gemaakt. Op die basis kunnen scholen ook doelbewust leerkrachten voor deze taak aanwerven. Voor de zittende GOK-leerkrachten kan een gericht nascholingsprogramma georganiseerd worden, zodat zij allemaal bijgeschoold

zijn over een periode van een tiental jaren. Dit programma is best een vraaggestuurd, alternerend nascholingsprogramma bestaande uit verschillende modules. Daarin ligt de nadruk op een reflexieve wisselwerking tussen theorie en concrete praktijk, waarbij de praktijkervaring als startpunt van de nascholing dient.

Naast een opwaardering die de professionalisering en de eigenstandigheid van deze functie op het oog heeft, blijft het tegelijk belangrijk in de basisopleiding van leerkrachten het perspectief van gelijke kansen centraler te zetten. Dit is een belangrijke basisvoorwaarde om het motto 'elke leerkracht is een GOK-leerkracht' ook handen en voeten te geven in de klaspraktijk. Dit kan in de basisopleiding door hierop (nog meer) gerichte sociale vorming aan te bieden, alsook door studenten meer praktijkervaring aan te bieden in scholen die expertise hebben opgebouwd met doelgroepen die meer risico lopen op leerachterstand.

5.3 Een goede implementatie van het GOK-decreet veronderstelt een diepgaand en continu reflexief debat onder leerkrachten

In het rapport stelden we vast dat de grote meerderheid van de leerkrachten in de geïnterviewde scholen weliswaar betrokken zijn geweest in de besluitvorming rond het schooleigen GOK-beleid op school. Deze betrokkenheid was echter meestal van louter formele aard, waardoor de implementeerbare waarde van het GOK-decreet op het clusterrein laag bleef of het decreet anders werd geïmplementeerd dan beoogd. In de praktijk bleek het schooleigen GOK-beleid dus vooral een zaak van een gespecialiseerd team en van op papier bestaande, maar weinig in de school levende GOK-plannen. Anders gesteld, het lijkt erop dat in tegenstelling tot de overheid, die scholen de ruimte geeft binnen de overheidskaders autonoom hun beleid vorm te geven, de meeste van de geïnterviewde scholen hun leerkrachten blijven beschouwen als uitvoerders van beleid, van bepaalde didactische methoden of van wat handboeken 'voorschrijven'. De implementatie van het decreet leidt dus niet tot gelijkaardige verschuivingen in de verhouding tussen school(beleid) en leerkrachten met betrekking tot gelijke onderwijskansen.

Internationaal onderzoek wijst nochtans uit dat de implementatie van vernieuwend overheidsbeleid meer kans heeft om te slagen als dit beleid onderwerp wordt van een diepgaand en continu reflexief debat onder leerkrachten waarin overheidsbeleid en praktijk met elkaar in interactie kunnen treden (Spillane, 2002). In deze 'communities of practice' (Wenger, 1999) staan de visie en de dagelijkse praktijk van de leerkrachten centraal. Tegelijk moet dit debat verder reiken dan de dagelijkse praktijk en uitnodigen tot *diepgaande* reflectie. Kelchtermans (2009, p. 269) karakteriseert deze diepgang als volgt:

'By this depth I mean that it should move beyond the level of action to the level of underlying beliefs, ideas, knowledge and goals – in other words to the personal interpretative personal framework with its self-understanding and subjective educational theory...Without this deep and critical character, reflection runs the risk of being just another procedure, a method or coping strategy.'

Vanuit een evaluerend perspectief op de invoering van het GOK-decreet in de eerste cyclus, betekent dit dat de implementeerbare waarde ervan hoger was geweest indien het decreet in de eerste plaats door de leerkrachten schooleigen was gemaakt. Via een diepgaand reflexief debat over dit decreet hadden leerkrachten immers de kans gekregen in dialoog met het decreet de eigen particulariteit van de werkcontext te herbekijken en deze context kritisch in vraag te stellen.

Dit kritisch in vraag stellen is een riskante onderneming waarin leerkrachten ook met zichzelf en met elkaar in conflict kunnen komen over hun (impliciete) opvattingen over onderwijs en leerachterstand. Volgens onderzoekers mogen scholen deze moeilijke, onbehaaglijke gesprekken niet uit de weg gaan (Kelchtermans, 2009). Zo wijst empirisch onderzoek (Achinstein, 2002) uit dat scholen die op een productieve wijze conflict kunnen aangaan, een grotere kans hebben op continue groei en verandering. Deze productieve controverse is echter niet zo gemakkelijk te realiseren. Ze impliceert dat scholen kunnen omgaan met het wankel evenwicht waarin deze controverse plaatsgrijpt. Volgens Achinstein moet een school daartoe best een gemeenschap vormen die enerzijds voldoende gedragen wordt door gemeenschappelijke doelstellingen en die anderzijds open genoeg is om op een constructieve wijze tegengestelde visies te laten leven en expliciet te maken. Dat GOK-leerkrachten zich te midden van dit wankel evenwicht tussen stabiliteit en ruimte voor conflict bevinden, liet ook dit rapport zien. We stelden daarbij vast dat dit proces bij GOK-leerkrachten vaak tot onzekere gevoelens leidde. Een eerder defensieve, voorzichtige houding die conflict uit de weg gaat en op langere termijn de implementatie van het decreet afremt, was het resultaat.

Uitgaande van deze vaststellingen, dringen volgende acties zich op:

- meer nadruk en (financiële) omkadering voor het werken op het niveau van de leerkrachten (als team). Deze omkadering gericht op leerkrachten is nodig om onder leerkrachten tot een diepgaand reflexief debat over GOK en het GOK-beleid te komen. Enkel op deze manier kan het motto 'iedere leerkracht is een GOK-leerkracht' ook in de praktijk vorm krijgen. Individuele vraaggestuurde ondersteuning (zoals nascholing) moet daartoe aangevuld worden met (zowel aanvangsintensieve, als duurzame) procesbegeleiding van schoolteams, zowel extern als intern. Voorgaand onderzoek naar het vroegere voorrangsbbeleid (Schrijvers e.a., 2002) toonde aan dat externe procesbegeleiding goede vruchten afwerpt. Scholen die begeleid werden door een externe coach bleken meer effectief. Deze externe begeleiding kan gebeuren door pedagogische begeleiders en CLB. Intern is het best dat deze taak in de handen van de deskundige GOK-leerkrachten komt te liggen;

- nood aan een beleid dat de *empowerment* van de GOK-leerkracht prioritair stelt: de GOK-leerkracht moet zich sterk genoeg voelen om tegengestelde, conflicterende visies in het leerkrachtenteam over gelijke onderwijskansen niet uit de weg te gaan en om met mogelijke conflicten constructief om te gaan. Voor meer concrete voorstellen daartoe verwijzen we naar de vorige paragraaf.

Samengevat heeft de invoering van het GOK-decreet (eerste cyclus, 2002-2005) scholen gestimuleerd om een schooleigen GOK-beleid uit te werken. Dit resulteerde echter niet altijd in een optimale implementatie van het decreet. In dit rapport lieten we zien dat de overheid in de toekomst een betere implementatie kan garanderen indien ze meer investeert in een eenduidige bepaling van de doelgroep en de *rationale* van het decreet ondubbelzinnig communiceert, de functie van de GOK-leerkracht opwaardeert, en scholen de omkadering en ondersteuning geeft om binnen het team een diepgaand en continu reflexief debat over gelijke onderwijskansen te installeren.

5.4 Suggesties voor vervolgonderzoek

In dit rapport beklemtoonden we dat vervolgonderzoek een interessante en noodzakelijke aanvulling vormt op dit rapport aangezien wij hier enkel konden beschikken over empirische data van de eerste GOK-cyclus. Vervolgonderzoek kan dan dit rapport als vergelijkingsbasis gebruiken.

O.i. mogen volgende thema's en vragen in dit vervolgonderzoek niet ontbreken:

1. *De visie en het beleid van scholen met betrekking tot zorg en gelijke onderwijskansen*

Welk GOK-beleid hebben scholen sinds de invoering van het GOK-decreet ontwikkeld? Hoe verhoudt dit GOK-beleid zich tot het zorgbeleid? Kozen scholen er voor een apart GOK- en zorgbeleid te ontwikkelen of beslisten ze GOK en zorg te integreren? Vanuit welke visie op GOK en zorg kreeg hun beleid vorm? Is het (behalve remediërend) ook voldoende structureel en preventief uitgebouwd?

2. *Het profiel, de taken en de positie van de GOK-leerkracht*

Hoe zien het profiel en de taken van de GOK-leerkracht (op school-, leerkracht- en leerlingniveau) er vandaag uit? Zijn GOK-leerkrachten meer preventief op leerkrachtniveau en minder remediërend op leerlingniveau gaan werken? Heeft de GOK-leerkracht zijn of haar positie in het team weten te verstevigen? In welke mate wordt de GOK-leerkracht door de andere leerkrachten beschouwd als een expert en wat houdt deze expertise dan precies in?

3. *Elke leerkracht is een GOK-leerkracht*

In welke mate is dit motto al gerealiseerd in GOK-scholen anno 2010? Hoe vertaalt dit zich concreet in de opvattingen van de leerkrachten en hun didactisch handelen?

Wat is het effect ervan op de leerresultaten van leerlingen met een lage socio-economische status en leerlingen met leermoeilijkheden?

4. De aanwezigheid van een professionele schoolcultuur rond GOK

In het rapport stelden we dat een professionele cultuur rond GOK op school aan volgende kenmerken moet voldoen:

- Leerkrachten kunnen meer dan formeel mee beslissen over het GOK-beleid op school;
- Aanwezigheid van een reflexieve schoolcultuur ;
- Voldoende nascholingsmogelijkheden voor leerkrachten rond GOK-thema's.

Voldoet de school aan deze voorwaarden, dan is de implementeerbare waarde van het GOK-decreet hoog. Centrale vragen voor vervolgonderzoek worden dan: in welke mate hebben scholen sinds de invoering van het GOK-decreet geïnvesteerd in het creëren van deze voorwaarden? Wat was de rol van de directeur hierin? Hoe hebben ze dat gerealiseerd en wat zijn de effecten daarvan op de klaspraktijk en de leerresultaten van 'zwakkere' leerlingen (verband met vorige thema)? Hoe hoog kan op die basis tot slot de implementeerbare waarde van het GOK-decreet genoemd worden en in welke mate verschilt deze waarde van de eerste GOK-cyclus?

REFERENTIES

- Achinstein B. (2002), 'Conflict amid community: the micropolitics of teacher collaboration', *Teachers College Record*, vol. 104, no. 3, p. 421-455.
- Argyris C. (1999), *On organizational learning, second edition*, Blackwell Publishing, Malden/Oxford, 450 p.
- Belis M. & Vanderspikken H. (2000), *Onderwijsoriëntatie en de realisatie van zorgverbreding: een exploratief onderzoek*, Eindwerk K.U.Leuven, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, 199 p. + bijlage.
- Bouwen R. (2005), 'Communicatie- en participatiebeleid in verband met het beleidsvoerend vermogen van scholen: ontwikkeling van schoolinterne capaciteiten', in Vlaamse Onderwijsraad (red.), *Beleidsvoerend vermogen van scholen ontwikkelen. Een verkenning*, Garant, Antwerpen-Apeldoorn, p. 79-100.
- Departement Onderwijs (2002), *Decreet betreffende gelijke onderwijskansen*, <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13298>.
- Departement Onderwijs (2006), *Omzendbrief 'Het gelijke onderwijskansenbeleid voor het basisonderwijs'*, <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13785>.
- Groenez S., Van den Brande I. & Nicaise I. (2003), *Cijferboek voor sociale ongelijkheid: een verkennend onderzoek op de Panelstudie van Belgische huishoudens*, HIVA-K.U.Leuven, Leuven, 212 p.
- Hargreaves A. (2005), 'Educational change takes ages: life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change', *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, p. 967-983.
- Hirtt N., Nicaise I. & De Zutter D. (2007), *De school van de ongelijkheid*, EPO, Berchem, 171 p.

- Kelchtermans G. (2007), 'Macropolitics caught up in micropolitics: the case of the policy on quality control in Flanders (Belgium)', *Journal of Education Policy*, vol. 22, no. 4, p. 471-491.
- Kelchtermans G. (2009), 'Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection', *Teachers and Teaching*, vol. 15, no. 2, p. 257-272.
- Levinson B.A.U., Sutton M. & Winstead T. (2009), 'Education policy as a practice of power: theoretical tools, ethnographic methods, democratic options', *Educational Policy*, vol. 23, no. 6, p. 767-795.
- Nicaise I. & Desmedt E. (2008), *Gelijke kansen op school: het kan! Zestien sporen voor praktijk en beleid*, Plantyn, Mechelen, 500 p.
- Onderwijsinspectie Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap (2006), *Onderwijsspiegel 'Gelijke kansen voor iedereen'. Schooldoorlichtingen 2004-2005*, Brussel, 154 p.
- Padmos T. & Van den Berge W. (2009), *Het verschil maken. Gelijke kansen in het beroeps- en technisch secundair onderwijs in Vlaanderen*, Steunpunt Gelijke Onderwijskansen, Brussel, 130 p.
- Poesen-Vandeputte M. (2010), *Gelijke onderwijskansen in het basisonderwijs. De beleidstheorie van het GOK-beleid in Vlaanderen (=SSL-rapport nr. OD1/2009.27)*, Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen, Leuven, 53 p.
- Schrijvers E., Hillewaere K., Van de Velde V. & Verlot M. (2002), *Evaluatieonderzoek van het onderwijsvoorrrangsbeleid (=OBPWO 99.15: samenvatting en beleidsaanbevelingen)*, HIVA-K.U.Leuven, 44 p.
- Spillane J.P., Reiser B.J. & Reimer T. (2002), 'Policy implementation and cognition: reframing and refocusing implementation research', *Review of Educational Research*, vol. 72, no. 3, p. 387-431.
- Van den Berg R. (2002), 'Teachers' meanings regarding educational practice', *Review of Educational Research*, vol. 72, no. 4, p. 577-625.
- Vandenbergh (2000-2001), *Principes en methoden voor onderwijsinnovatie, Cursus academiejaar 2000-2001*, Acco, Leuven, 58 p. + bijlagen.
- Vandenbranden K. (2008), *De lat hoog... voor iedereen!*, Openingslezing Steunpunt GOK-conferentie, 18 september 2008.
- Vandenbroucke F. (2006), *Naar een sterk schoolbeleid*, toespraak van de Vlaamse minister van Werk, Onderwijs en Vorming, 27 november 2006.

- Van Petegem P., Verhoeven J., Buvens I. & Vanhoof J. (2005), *Zelfevaluatie en beleidseffectiviteit in Vlaamse scholen: het gelijke onderwijskansenbeleid als casus*, Academia Press, Gent, 335 p.
- Van Petegem P., Devos G. & Mahieu P. (2006), *Hoe sterk is mijn school? Het beleidsvoerend vermogen van Vlaamse scholen*, Wolters-Plantyn, Mechelen, 365 p.
- Van Veen K. & Sleegers P. (2006), 'How does it feel? Teachers' emotions in a context of change', *Journal of Curriculum Studies*, vol. 38, no. 1, p. 85-111.
- Verbiest E. (2005), 'Ontwikkeling van het beleidsvoerend vermogen van scholen: ontwikkeling van schoolinterne capaciteiten', in Vlaamse Onderwijsraad (red.), *Beleidsvoerend vermogen van scholen ontwikkelen. Een verkenning*, Garant, Antwerpen-Apeldoorn, p. 79-100.
- Vlaamse Onderwijsraad (2005), 'Een hart onder de riem of een steek in het hart?', in Vlaamse Onderwijsraad (red.), *Beleidsvoerend vermogen van scholen ontwikkelen. Een verkenning*, Garant, Antwerpen-Apeldoorn, p. 11-76.
- Verhaeghe J.P. & Van De Gaer E. (2007), *Effectiviteit van het GOK-beleid. Eerste resultaat van het SiBO-onderzoek*, paper gepresenteerd op de VFO-studiedag.
- Verhaeghe J.P. & Vandamme J. (2008), *Leerwinst en toegevoegde waarde voor wiskunde, technisch lezen en spelling in eerste en tweede leerjaar (=SSL-rapport nr. OD1/05)*, Leuven, Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen.
- Vermeiren A. & Vos J. (2000), *Werkplaatscondities en de implementatie van zorgverbreding: een exploratief onderzoek in twintig Vlaamse basisscholen*, Eindwerk K.U.Leuven, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, 219 p. + bijlage.
- Vlaams Parlement (2002), *Ontwerp van decreet betreffende gelijke onderwijskansen I*, Brussel, 22 p.
- Wenger E. (1999), *Communities of practice: learning, meaning and identity*, MA: Cambridge University Press, Cambridge, 318 p.
- Wiseman A.W. (2010), 'The uses of evidence for educational policymaking: global contexts and international trends', *Review of Research in Education*, vol. 34, no. 1, p. 1-24.

BIJLAGE: RELEVANTE INDICATOREN

1 Profiel

1.1 Algemene gegevens school

Indicator	Bron	Databank_0203	Databank_0304
Hoofdzetel	Hoofdtabellen	\Hoofdtabellen.mdb, tabel Vestigingen	\Hoofdtabellen.mdb, tabel Vestigingen
Regio	Hoofdtabellen	\Hoofdtabellen.mdb, tabel Scholen	\Hoofdtabellen.mdb, tabel Scholen
Onderwijsaanbod (kleuter, lager, basis)	Hoofdtabellen	\Hoofdtabellen.mdb, tabel Vestigingen	\Hoofdtabellen.mdb, tabel Vestigingen
Onderwijsnet	Hoofdtabellen	\Hoofdtabellen.mdb, tabel Scholen	\Hoofdtabellen.mdb, tabel Scholen
Schooltype (zie LOA-Rapport38)	Hoofdtabellen	\Hoofdtabellen.mdb, tabel Scholen	\Hoofdtabellen.mdb, tabel Scholen
Pedagogisch project	Directievragenlijst	Directievragenlijst0203_0203\DATA_Directievragenlijst0203_0203.mdb	\Directievragenlijst0304_0304\DATA_Directievragenlijst0304_0304.mdb
Buitengewoon Onderwijs	Hoofdtabellen	\Hoofdtabellen.mdb, tabel Scholen	\Hoofdtabellen.mdb, tabel Scholen
Organisatie brugklas, speelleerklas of schakelklas	Directievragenlijst	\Directievragenlijst0203_0203\DATA_Directievragenlijst0203_0203.mdb	\Directievragenlijst0304_0304\DATA_Directievragenlijst0304_0304.mdb
Totaal aantal leerlingen op 1/2/2005	Hoofdtabellen	\Hoofdtabellen.mdb, tabel Scholen	\Hoofdtabellen.mdb, tabel Scholen

Uit het rapport bleek dat de grootte van de gemeente waarin de vestiging gelegen is een interessante indicator vormt om het GOK-beleid van een school te typeren. Zo onderscheidden we in het rapport de 20 GOK-scholen naargelang ze gelegen waren in een gemeente met > 50.000 inwoners of < 50.000 inwoners en koppelden dit vervolgens aan het schooltype en de keuze van de GOK-thema's (Onderwijsspiegel, 2006). We stelden daarna vast dat gemeenten in een grootstedelijke context (> 50.000 inwoners) vaker (zeer) kansarme scholen telden en deze scholen ook andere GOK-thema's verkozen dan GOK-scholen in gemeenten met minder dan 50.000 inwoners. In deze laatste – meer landelijke – gemeentes bevonden zich meer modale scholen en lag de focus op andere GOK-thema's. Vraag is echter of deze analyse ook kwantitatief bevestigd kan worden.

1.2 Algemene gegevens voorgeschiedenis OVB-ZVB, aantal GOKlestijden en profiel van de GOK-leerkracht

Indicator	Bron	Databank_0203	Databank_0304
Onderzoeksgroep	Hoofdtabellen	\\Hoofdtabellen.mdb, tabel Scholen	\\Hoofdtabellen.mdb, tabel Scholen
Extra lestijden OVB en ZVB tijdens het schooljaar 2001-2002	Directievragenlijst	\\Directievragenlijst0203_0203\\DATA_Directievragenlijst0203_0203.mdb	\\Directievragenlijst0304_0304\\DATA_Directievragenlijst0304_0304.mdb
GOKAantalDoelgroep leerlingen 2005	Hoofdtabellen	\\Hoofdtabellen.mdb, tabel Scholen	\\Hoofdtabellen.mdb, tabel Scholen
GOKLestijdenDefinitief2002	Hoofdtabellen	\\Hoofdtabellen.mdb, tabel Scholen	\\Hoofdtabellen.mdb, tabel Scholen
GOKLestijdenDefinitief2005	Hoofdtabellen	\\Hoofdtabellen.mdb, tabel Scholen	\\Hoofdtabellen.mdb, tabel Scholen
GOKLestijdenOvergang2002	Hoofdtabellen	\\Hoofdtabellen.mdb, tabel Scholen	\\Hoofdtabellen.mdb, tabel Scholen
GOKPercentageDoelgroep leerlingen 2002	Hoofdtabellen	\\Hoofdtabellen.mdb, tabel Scholen	\\Hoofdtabellen.mdb, tabel Scholen
GOKPercentageDoelgroep Leerlingen 2005	Hoofdtabellen	\\Hoofdtabellen.mdb, tabel Scholen	\\Hoofdtabellen.mdb, tabel Scholen

Opmerkelijk is dat de indicator *aanwezigheid GOK-leerkracht, percentage FTE, diploma en onderwijservaring* ontbreekt in de directievragen. In deze vragenlijst werd enkel de aanwezigheid, percentage FTE, diploma en onderwijservaring van zorgleerkracht meegenomen. Mogelijk is wel vanuit de schoolteamvragenlijst achtergrondgegevens over de GOK-leerkrachten te verzamelen. Vraag 76 en 83 van deze vragenlijst, die door alle leerkrachten van een school worden ingevuld, geven de mogelijkheid om de verschillende functies die men in de school vervult

aan te duiden. Vraag 76 geeft een vaste lijst van mogelijkheden. In deze lijst is de optie GOK-leerkracht niet opgenomen. Men kan deze functie wel zelf toevoegen bij de optie 'Andere'. Ook bij vraag 83, die een open vraag betreft, kan men zichzelf benoemen als GOK-leerkracht. In principe is het dus mogelijk de leerkrachten die zichzelf op deze manier als GOK-leerkracht identificeren, uit de SiBO-databank te 'isoleren' en nadien verder te typeren (geslacht, leeftijd, onderwijservaring, bijkomende diploma's, statuut en tewerkstelling). In de praktijk zijn er echter enkele bedenkingen:

- Vraag is of alle leerkrachten die (ook) GOK-leerkracht zijn, zichzelf ook als dusdanig hebben benoemd in de vragenlijst. Volledig sluitend is deze indicator dus niet.
- In de praktijk is het nodig om observatie per observatie een nieuwe codering aan te maken die aangeeft wie zichzelf al dan niet als GOK-leerkracht heeft geïdentificeerd. Aangezien het om meer dan 2400 observaties gaat en leerkrachten op allerlei verschillende manieren aangeven dat ze GOK-leerkracht zijn, is dit een tijdsroovende en haast onrealiseerbare opdracht.

Wil men het algemene profiel van de GOK-leerkrachten in kaart brengen, dan bieden de SiBO-vragenlijsten dus weinig sluitende mogelijkheden. Dit heeft belangrijke consequenties voor een degelijke kwantitatieve analyse van de implementatie van het GOK-beleid. Uit dit rapport bleek deze indicator immers noodzakelijk, bv. om de specifieke onderwijsexpertise van GOK-leerkracht in kaart te brengen, de verhouding van GOK-uren van de GOK-leerkracht tegenover de andere gepresteerde uren in de school te achterhalen, en het zorgbeleid en het GOK-beleid met elkaar te vergelijken.

De nodige gegevens die we missen om het profiel van de GOK-leerkracht in kaart te brengen, zijn er wel voor de zorgcoördinator en de taakleerkracht. In de directievragenlijst vinden we een cluster aan indicatoren met betrekking tot de zorgpunten die het mogelijk maken het profiel van de zorgcoördinator en de taakleerkracht uit te tekenen (zie tabel op de volgende pagina).

Indicator	Bron	Databank_0203	Databank_0304
Aantal punten zorg	Hoofdtabellen	\Hoofdtabellen.mdb, tabel Scholen	\Hoofdtabellen.mdb, tabel Scholen
Aanwezigheid taakleerkracht, aantal lestijden en activiteiten	Directievragenlijst	\Directievragenlijst0203_0203\DATA_ Directievragenlijst0203_0203.mdb	\Directievragenlijst0304_0304\DATA_Directievragenlijst0 304_0304.mdb
Aanwezigheid zorgcoördinator: percentage FTE, diploma	Directievragenlijst	Nee	\Directievragenlijst0304_0304\DATA_Directievragenlijst0 304_0304.mdb
Aanwending stimulusenveloppe binnen de scholengemeenschap	Directievragenlijst	Nee	\Directievragenlijst0304_0304\DATA_Directievragenlijst0 304_0304.mdb

2 Aanwending GOK-uren en inzet GOK-leerkracht

Deze indicatoren gaan na hoe het GOK-decreet geïmplementeerd wordt. Dit kan ten eerste door de gegevens over de aanwending van de GOK-uren op beleidsniveau (de gekozen GOK-thema's) te analyseren. Daarnaast is het ook mogelijk de taken van de GOK-leerkracht in kaart te brengen, dit wil zeggen te achterhalen op welk niveau (school-leerkracht-leerling) de GOK-leerkracht hoofdzakelijk werkt. Op het niveau van de leerling maken we bovendien een onderscheid tussen het inzetten van de GOK-leerkracht IN de klas (in kader van differentiatie) of het begeleiden van leerlingen BUITEN de klas (o.m. door hen specifieke activiteiten aan te bieden).

2.1 Beleidkeuzes: de GOK-thema's

Indicator	Bron	Databank_0203	Databank_0304
Aanwending GOK- lestijden : keuze GOK- thema's	Directievragenlijst	\Directievragenlijst0203_0203\DATA_Dire ctievragenlijst0203_0203.mdb	\Directievragenlijst0304_0304\DATA_Directievragenlij st0304_0304.mdb

Voor een antwoord op de vraag naar de wijze waarop de scholen meer specifiek omgaan met deze thema's, biedt de directievragenlijst verdere aanknopingspunten in de **rubriek 6-8**. Hier vindt men indicaties over de correlatie tussen de keuze van de GOK-thema's uit het GOK-decreet in de school en de algemene beleidskeuzes in dit verband.

T0 Aandacht voor thuiscontext GOK-leerlingen/zwakkere leerlingen

Rubriek 6: vraag 6-7-15-20-34

Rubriek 7: vraag 15-40-51-56

T1 Aandacht voor preventie en remediëring

Rubriek 7: vraag 6-16-30-38-39-47

Rubriek 8: (methodieken, materialen en projecten)

Indicator	Bron	Databank_0203	Databank_0304
Kind-of leerlingvolgsysteem	Directievragenlijst	\\Directievragenlijst0203_0203\\DATA_Directievragenlijst0203_0203.mdb	\\Directievragenlijst0304_0304\\DATA_Directievragenlijst0304_0304.mdb

T2 Aandacht voor taalvaardigheid

Rubriek 7: vraag 5-54

T3 Aandacht voor socio-emotionele ontwikkeling

Rubriek 6: vraag 16-27

Rubriek 7: (kenmerken gevoerd beleid)

Indicator	Bron	Databank_0203	Databank_0304
Aandacht voor de socio-emotionele ontwikkeling	Directievragenlijst	\\Directievragenlijst0203_0203\\DATA_Directievragenlijst0203_0203.mdb	\\Directievragenlijst0304_0304\\DATA_Directievragenlijst0304_0304.mdb

T4 Aandacht voor ouderbetrokkenheid

Rubriek 6: (opvattingen directie)

Indicator	Bron	Databank_0203	Databank_0304
Samenwerking met ouders (ev. opsplitsen in 2 subschalen)	Directievragenlijst	\\Directievragenlijst0203_0203\\DATA_Directievragenlijst0203_0203.mdb	\\Directievragenlijst0304_0304\\DATA_Directievragenlijst0304_0304.mdb

Rubriek 7: (kenmerken gevoerd beleid)

Indicator	Bron	Databank_0203	Databank_0304
Ouderparticipatie	Directievragenlijst	\\Directievragenlijst0203_0203\\DATA_Directievragenlijst0203_0203.mdb	\\Directievragenlijst0304_0304\\DATA_Directievragenlijst0304_0304.mdb

Rubriek 8: (methodieken, materialen en projecten)

Indicator	Bron	Databank_0203	Databank_0304
Specifieke projecten voor ouders van kleuters	Directievragenlijst	\\Directievragenlijst0203_0203\\DATA_Directievragenlijst0203_0203.mdb	\\Directievragenlijst0304_0304\\DATA_Directievragenlijst0304_0304.mdb
Specifieke projecten voor ouders van lagere schoolkinderen	Directievragenlijst	Nee	\\Directievragenlijst0304_0304\\DATA_Directievragenlijst0304_0304.mdb

T 5 Aandacht voor intercultureel onderwijs/diversiteit

Rubriek 6: vraag 2-23-33

Rubriek 7: vraag 2-11-19-27-36-45 (instroombeleid en diversiteit)

a. Taken GOK-leerkracht

Indicator	Bron	Databank_0203	Databank_0304
Aanwending GOK-leerstijden	Directievragenlijst	\\Directievragenlijst0203_0203\\DATA_Directievragenlijst0203_0203.mdb	\\Directievragenlijst0304_0304\\DATA_Directievragenlijst0304_0304.mdb
Ondersteuning vd leerkracht bij het klasgebeuren (focus op GOK!)	Leerkracht-vragenlijst	Leerkrachtvragenlijst_0203\\DATA_LeerkrachtvragenlijstK3_0203.mdb	Leerkrachtvragenlijst_0304\\DATA_LeerkrachtvragenlijstL1_0304.mdb

Binnen bovenstaande indicatoren kunnen op basis van de directievragenlijst en de leerkrachtvragenlijst meer specifieke indicatoren geformuleerd worden. We baseren ons daarbij op **rubriek 2 (omkadering) van de directievragenlijst**, hieronder verder aangeduid met DV, en op **deel II, rubriek 10 (ondersteuning van de leerkracht) en de achtergrondinformatie van de leerkrachtvragenlijst**, hieronder verder aangeduid met LV. De bedoeling is na te gaan welke observaties informatie geven over de specifieke taken van de GOK-leerkracht op school-, leerkracht- of leerlingniveau.

Aanwending GOK op schoolniveau (organisatie)

DV

- Verdeling GOK-uren naar 1 of meerdere leerkrachten
- Klassen lager onderwijs splitsen voor de hele schoolweek
- Klassen lager onderwijs splitsen voor bepaalde dagdelen of leergebieden

LV

- Leerkracht klasvrij maken om met zwakke kinderen verder te werken

Achtergrondinformatie (p. 16):

- Wordt uw klasgroep soms gesplitst? Nee/Ja + specificeer

Aanwending GOK-uren op leerkrachtniveau

DV

- Materialen ontwikkelen ten behoeve van de leerkrachten
- Leerkrachten ondersteunen bij het vernieuwen van hun klaspraktijk

LV

- Overleg met leerkracht rond bepaalde kinderen of problemen

Aanwending GOK-uren op leerlingniveau

- a) Aanwending GOK in kader van differentiatie *in* klas (zie ook DV, rubriek 7, vraag 47)

DV

- Klastitularissen bijstaan in kader van differentiatie

LV

- Begeleiden van individuele kinderen in de klas
- Begeleiden van subgroep in de klas
- Met z'n tweeën samen de klas begeleiden

- b) Aanwending GOK buiten klas (aparte remediërende activiteiten gericht op zwakkere leerlingen)

DV

- Voor sommige leerlingen specifieke taalvaardigheidsactiviteiten organiseren
- Remediërende activiteiten organiseren voor individuele of kleine groepjes leerlingen

LV

- Begeleiden van individuele kinderen buiten de klas
- Begeleiden van subgroep buiten de klas /opsplitsen van de klas

c) Aanwending GOK voor onderzoek en opvolging leerlingen

DV

- De ontwikkeling van de leerlingen opvolgen met behulp van ons leerlingvolgsysteem

LV

- Onderzoeken van kinderen met problemen

Opmerking:

Op basis van het rapport kunnen we nu stellen dat meer vragen op leerkrachtniveau wenselijk waren geweest om een duidelijker beeld te krijgen van de wijze waarop de GOK-leerkracht wordt ingezet. Hiervoor hadden bepaalde vragen naar het takenpakket van de zorgleerkracht kunnen dienen (zie hieronder). Op die manier had de verhouding op elk niveau (school-leerkracht-leerling) beter berekend kunnen worden.

b. Vergelijking aanwending GOK-uren en zorgpunten

Interessant is ook na te gaan in hoeverre de taken van de GOK-leerkracht verschilt van de taken van de zorgcoördinator. Op die manier kan nagegaan worden of er in een school sprake is van een apart GOK- en zorgbeleid of dat eerder gekozen wordt voor een integratie van de beide (zie rapport, spanningsveld zorg en GOK). Om deze vergelijking mogelijk te maken verzamelden we enkele indicatoren voor de zorgleerkracht uit de directievragenlijst en de leerkrachtvragenlijst.

Indicator	Bron	Databank_0203	Databank_0304
Aanwezigheid zorgcoördinator: taken	Directievragenlijst	Nee	\\Directievragenlijst0304_0304\\DATA_Directievragenlijst0304_0304.mdb
Ondersteuning vd leerkracht bij het klasgebeuren (focus op zorgleerkracht!)	Leerkrachtvragenlijst	Leerkrachtvragenlijst_0203\\DATA_LeerkrachtvragenlijstK3_0203.mdb	Leerkrachtvragenlijst_0304\\DATA_LeerkrachtvragenlijstL1_0304.mdb

De indicator 'taken van de zorgcoördinator' uit de directievragenlijst kunnen op een zelfde manier geordend worden als de indicator 'aanwending van de GOK-uren' uit de directievragenlijst. De vragen die indientiek zijn zijn hieronder onderstreept. In de leerkrachtvragenlijst (**leerkrachtvragenlijst deel II, rubriek 10, indicator ondersteuning van de klasleerkracht**) is het enkel nodig de focus van GOK naar zorg te verleggen. De leerkracht kan immers aanduiden welke taken door de zorgleerkracht dan wel door de GOK-leerkracht worden gedaan. Dit

betekent ook dat op dit punt de taken van de GOK- en de zorgleerkracht perfect te vergelijken zijn (zowel inhoudelijk als qua uren).

Aanwending zorg op schoolniveau (beleid, relaties met externen)

- Treedt op als contactpersoon tussen de school en ouders van kansarme en/of zorgbehoevende leerlingen
- Maakt een overzicht van de zorgbehoeften van de leerlingen
- Maakt een overzicht van sterktes en zwaktes in de zorgbreedte en zorgbeleid
- Bereidt ten behoeve van het schoolteam een evaluatie voor van de zorginspanningen op basis van de leervorderingen
- Werkt op het niveau van de scholengemeenschap voorstellen uit om de zorgbreedte te vergroten
- Werkt op schoolniveau voorstellen uit om de zorgbreedte te vergroten
- Werkt op klasniveau voorstellen uit om de zorgbreedte te vergroten
- Werkt intens samen met andere leden van het zorgteam

Aanwending zorg op leerkrachtniveau

- a) Ondersteuning leerkracht
 - Materialen ontwikkelen ten behoeve van de leerkrachten
 - Leerkrachten ondersteunen bij het vernieuwen van hun klaspraktijk
- b) Overleg met leerkrachten
 - Komt met de klasseleerkrachten vooral op teamvergaderingen in contact
 - Komt met de klasseleerkrachten vooral tijdens individuele overlegmomenten in contact
 - Komt nauwelijks met de klasseleerkrachten in contact

Aanwending zorg op leerlingniveau

- a) Aanwending zorg in kader van differentiatie *in* klas
 - Klastitularissen bijstaan in kader van differentiatie
- b) Aanwending zorg buiten klas
 - Voor sommige leerlingen specifieke taalvaardigheidsactiviteiten organiseren
 - Remediërende activiteiten organiseren voor individuele of kleine groepjes leerlingen
- c) Aanwending zorg voor onderzoek en opvolging leerlingen
 - De ontwikkeling van de leerlingen opvolgen met behulp van ons leerlingvolgsysteem
 - Nagaan welke leerlingen bijzondere zorg nodig hebben

3 Opvattingen en didactisch handelen van leerkrachten met betrekking tot GOK

In het rapport stelden we vast dat de implementatie van het GOK-decreet op het clusterrein in sterke mate afhangt van de opvattingen en van het didactisch handelen van de leerkrachten. Om het motto 'elke leerkracht is een GOK-leerkracht' te realiseren, zijn in het bijzonder opvattingen en praktijken nodig die het streven naar gelijke onderwijskansen, zoals verwoord in het GOK-decreet, ondersteunen. De indicatoren hieronder maken het mogelijk de aan- of afwezigheid van dergelijke opvattingen en praktijken kwantitatief in kaart te brengen. Voor de opvattingen kozen we meer algemene indicatoren uit de SiBO-databank, voor het didactisch handelen konden we gebruik maken van een indicator die specifiek op GOK betrekking heeft. De vragen die door deze indicator geclusterd worden gaan dus specifiek over het didactisch handelen met betrekking tot GOK.

3.1 Opvattingen van leerkrachten met betrekking tot GOK

Indicator	Bron	Databank_0203	Databank_0304
Opvatting over intelligentie (S)	Leerkrachtvragenlijst	Leerkrachtvragenlijst_0203\DATA_Leerkrachtvragenlijst K3_0203.mdb	Leerkrachtvragenlijst_0304\DATA_LeerkrachtvragenlijstL1_0304.mdb
Opvattingen over onderwijs & kansarmoede (S)	Leerkrachtvragenlijst	Nee	Leerkrachtvragenlijst_0304\DATA_LeerkrachtvragenlijstL1_0304.m

De indicator 'Opvattingen over intelligentie' geeft weer in welke mate de leerkracht ervan uitgaat dat intelligentie onveranderlijk is. Hoge scores op deze indicator betekenen dat de leerkracht ervan uitgaat dat bijkomende initiatieven van de school in het kader van GOK geen invloed hebben op de intelligentie van (GOK-)leerlingen. Wellicht zijn leerkrachten die hierop hoog scoren dan ook eerder geneigd om te kiezen voor een individueel-compensatorische aanpak van leerachterstand.

De indicator 'Opvattingen over onderwijs & kansarmoede' peilt naar de opvattingen van leerkrachten over hoe ze denken over de relatie van kansarme ouders met de school, over het gedrag en leerprestaties van deze kinderen en over de rol van het onderwijs om de leerprestaties van kansarme kinderen in de positieve zin te beïnvloeden. Een positieve attitude tegenover kansarme ouders en kinderen, alsook ten opzichte van de rol die de school speelt in de leerprestaties van deze kinderen geeft aan dat de leerkracht ook positief staat ten opzichte van

een streven naar gelijke onderwijskansen. Het is bovendien een indicatie of leerkrachten vertrekken vanuit een contextuele benadering op kansarme gezinnen.

3.2 Didactisch handelen van leerkrachten met betrekking tot GOK

Volgende indicatoren hebben betrekking op het concrete handelen van de leerkracht in de klas en geven aan in welke mate de leerkracht de verschillende GOK-thema's gestalte geeft in de klas. Op deze manier kan ook nagegaan worden of de GOK-thema's die door de school gekozen worden ook op het clusterrein extra aandacht krijgen en/of een voldoende draagvlak hebben bij de leerkrachten.

Indicator	Bron	Databank_0203	Databank_0304
T0 Gebruik materialen en methodes (GOK)	Leerkracht-vragenlijst	Leerkrachtvragenlijst_0203\DATA_LeerkrachtvragenlijstK3_0203.mdb	Nee
T1 Niveaudoifferentiatie in de klas (S)	Leerkracht-vragenlijst	Leerkrachtvragenlijst_0203\DATA_LeerkrachtvragenlijstK3_0203.mdb	Nee
T2 Aanpak van anderstalige leerlingen	Leerkracht-vragenlijst	Leerkrachtvragenlijst_0203\DATA_LeerkrachtvragenlijstK3_0203.mdb	Leerkrachtvragenlijst_0304\DATA_LeerkrachtvragenlijstL1_0304.mdb
T3 Aandacht voor beleving (S)	Leerkracht-vragenlijst	Leerkrachtvragenlijst_0203\DATA_LeerkrachtvragenlijstK3_0203.mdb	Leerkrachtvragenlijst_0304\DATA_LeerkrachtvragenlijstL1_0304.mdb
T3 Werken rond sociale interactie en sociale vaardigheden (S)	Leerkracht-vragenlijst	Leerkrachtvragenlijst_0203\DATA_LeerkrachtvragenlijstK3_0203.mdb	Leerkrachtvragenlijst_0304\DATA_LeerkrachtvragenlijstL1_0304.mdb
T4 Contact en samenwerking met de ouders	Leerkracht-vragenlijst	Leerkrachtvragenlijst_0203\DATA_LeerkrachtvragenlijstK3_0203.mdb	Leerkrachtvragenlijst_0304\DATA_LeerkrachtvragenlijstL1_0304.mdb
T5 Omgaan met diversiteit (S)	Leerkracht-vragenlijst	Leerkrachtvragenlijst_0203\DATA_LeerkrachtvragenlijstK3_0203.mdb	Leerkrachtvragenlijst_0304\DATA_LeerkrachtvragenlijstL1_0304.mdb

T0 = algemene informatie over didactisch handelen met betrekking tot GOK, T1= thema preventie & remediëring, T2= thema taalvaardigheid, T3= thema socio-emotionele beleving, T4 = thema ouderbetrokkenheid, T5 = thema intercultureel onderwijs

4 Aanwezigheid van professionele schoolcultuur rond GOK

In het rapport stelden we dat een professionele cultuur rond GOK in school aan volgende kenmerken moet voldoen:

- (1) Leerkrachten kunnen meer dan formeel mee beslissen over het GOK-beleid op school
- (2) Aanwezigheid van een reflexieve schoolcultuur
- (3) Voldoende nascholingsmogelijkheden voor leerkrachten rond de GOK-thema's

Voldoet de school aan deze voorwaarden, dan is de implementeerbare waarde van het GOK-decreet hoog.

In de teamvragenlijst vinden we indicatoren terug die een indicatie geven of en in welke mate een dergelijke professionele cultuur aanwezig is op de school.

4.1 Betrokkenheid van de leerkrachten in het beleid

Om te achterhalen of leerkrachten meer dan formeel mee kunnen beslissen over het (GOK-)beleid, kunnen volgende indicatoren en vragen geclusterd worden uit de directievragenlijst en de schoolteamvragenlijst.

In de *directievragenlijst* vinden we geen specifieke indicator terug. Enkele vragen in **rubriek 6** (opvattingen en ervaringen van de directie) en **rubriek 7** (kenmerken van gevoerd beleid) hebben hier wel betrekking op:

Rubriek 6:

vraag 5-19-39 (wijzen op belang betrokkenheid leerkrachten in beleid)

vraag 10 (benadrukt belang kernteam in interne besluitvorming)

Rubriek 7:

vraag 34 (wijst op betrokkenheid leerkrachten in beleid)

vraag 58 (wijst op grote invloed van schoolbestuur in interne besluitvorming)

De *schoolteamvragenlijst* bevat wel interessante al bestaande indicatoren. Deze indicatoren geven aan dat leerkrachten betrokken worden in de visievorming of uitwerking van onderwijsvernieuwing (indicator visie-ontwikkeling) en een positieve relatie met de directeur hebben (indicator relatie met directeur). Een positieve relatie met de directeur betekent dat de leerkracht zich vrij en gesteund voelt om zijn of haar mening te uiten en om mee nieuwe initiatieven te ontwikkelen.

Indicator	Bron	Databank_0203	Databank_0304
Visie-ontwikkeling (S)	Schoolteam-vragenlijst	\\Schoolteamvragenlijst_0203\\DATA_Schoolteamvragenlijst0203_0203.mdb	Nee
Relatie met de directie (S)	Schoolteam-vragenlijst	\\Schoolteamvragenlijst_0203\\DATA_Schoolteamvragenlijst0203_0203.mdb	Nee

4.2 Aanwezigheid van een reflexieve (debat)cultuur

Aanwezigheid van een reflexieve (debat)cultuur veronderstelt dat er in school overleg en samenwerking tussen leerkrachten aanwezig is (cfr. community of practice) die kritische reflectie op de eigen onderwijspraktijk stimuleren.

Om dit te na te gaan, is het allereerst noodzakelijk na te gaan OF er overleg en samenwerking tussen leerkrachten aanwezig is. Hiervoor kunnen enkele vragen uit **rubriek 6** (wel enkel opvattingen en ervaringen van de directie!) uit de *directievragenlijst* te clusteren. Het gaat om:

Rubriek 6: vraag 1-6-9-48

Volgende indicator uit de *schoolteamvragenlijst* geeft de afwezigheid van een dergelijk overleg en samenwerking aan:

Indicator	Bron	Databank_0203	Databank_0304
Gebrek aan een intern netwerk van professionele steun (S)	Schoolteam-Vragenlijst	\\Schoolteamvragenlijst_0203\\DATA_Schoolteamvragenlijst0203_0203.mdb	Nee

Ten tweede moet achterhaald worden of in de school een kritische reflectie op de eigen onderwijspraktijk bestaat. In het rapport stelden we vast dat een school die hierin slaagt een goed evenwicht weet te vinden tussen enerzijds een kritische houding en openheid voor vernieuwing (indicator 1) en anderzijds de aanwezigheid van een gezamenlijk gedragen visie, hier overeenkomst in doelgerichtheid genoemd (indicator 2). De directeur kan als cultuurbouwer en -drager borg staan voor dit evenwicht (indicator 3).

Uit de *directievragenlijst* en *schoolteamvragenlijst* kunnen volgende bestaande indicatoren dienen of vragen uit rubriek 6 & 7 op deze wijze geclusterd worden:

Indicator 1: 'kritische houding en openheid voor vernieuwing'

Indicator	Bron	Databank_0203	Databank_0304
Gerichtheid van het KO-team op vernieuwing: 2 subschalen (S)	Directievragenlijst	\\Directievragenlijst0203_0203\\DATA_Directievragenlijst0203_0203.mdb	Nee
Gerichtheid van het LO-team op vernieuwing: volledige en verkorte schaal (S)	Directievragenlijst	Nee	\\Directievragenlijst0304_0304\\DATA_Directievragenlijst0304_0304.mdb
Openheid voor suggesties ter verbetering van de klaspraktijk (S)	Directievragenlijst	Nee	\\Directievragenlijst0304_0304\\DATA_Directievragenlijst0304_0304.m
Professionele relaties tussen leerkrachten (S)	Schoolteamvragenlijst	\\Schoolteamvragenlijst_0203\\DATA_Schoolteamvragenlijst0203_0203.mdb	Nee

Indicator 2: 'overeenkomst in doelgerichtheid'

Directievragenlijst: clustering van volgende vragen

Rubriek 6:

Vraag 1-12-21-31 (wijst op aanwezigheid hiervan)

Vraag 17-25-35 (wijst op afwezigheid hiervan)

Rubriek 7:

Vraag 12

Schoolteamvragenlijst:

Indicator	Bron	Databank_0203	Databank_0304
Overeenkomst in doelgerichtheid (S)	Schoolteamvragenlijst	\\Schoolteamvragenlijst_0203\\DATA_Schoolteamvragenlijst0203_0203.mdb	Nee

Indicator 3: schoolhoofd als cultuurbouwer- en drager

Directievragenlijst: clustering van volgende vragen.

Rubriek 6: 9-28-29

Rubriek 7: 14-33-62

Thematisch gaan deze vragen vooral over de bewaking en optimalisering van de kwaliteit van de onderwijspraktijk door de directeur, bv. via begeleiding van leerkrachten

Schoolteamvragenlijst:

Indicator	Bron	Databank_0203	Databank_0304
Schoolhoofd als cultuurbouwer en -drager (S)	Schoolteamvragenlijst	\\Schoolteamvragenlijst_0203\\DATA_Schoolteamvragenlijst0203_0203.mdb	Nee

4.3 Voldoende nascholingsmogelijkheden

Voldoende nascholingsmogelijkheden met betrekking tot GOK zijn eveneens noodzakelijk. We namen hiervoor de indicator 'nascholing' van de leerkrachten uit de leerkrachtenvragenlijst op.

Indicator	Bron	Databank_0203	Databank_0304
Nascholing	Leerkrachtvragenlijst	Leerkrachtvragenlijst_0203\\DATA_LeerkrachtvragenlijstK3_0203.mdb	Nee

Probleem van deze indicator is dat het een open vraag betreft. De thema's moeten door de leerkracht zelf ingevuld worden. Binnen deze thema's moet vervolgens nagegaan worden of de nascholing betrekking had op één van de GOK-thema's. In de databank wordt wel aangegeven OF er nascholing wordt gevolgd en om HOEVEEL nascholingen het gaat. Het is echter moeilijk, zo niet onmogelijk om enerzijds de aard van de nascholingen na te gaan en anderzijds het verband met GOK in zicht te krijgen. Hiervoor is er teveel variatie in de aard van de nascholingen en niet altijd duidelijk of de nascholingen vanuit een GOK-perspectief gevolgd werden.